PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 8 20 KWIETNIA 1928 ROK VII

JAKIE MAMY DAĆ IDEAŁY NASZEJ MŁODZIEŻY, WYCHOWUJĄCEJ SIĘ W NIEPODLEGŁEJ POLSCE?

Polak staje się wielkim pod wpływem ducha narodowego i myśli obywatelskiej.

St. Szczepanowski: Myśli o odrodzeniu narodowem.

Potrzeba ideałów wychowawczych. Warunki, wśród których wzrosły współczesne pokolenia, są wyjątkowo ciężkie i trudne.

Rok 1918 postawił nas wobec nowej postaci życia zbiorowego. Z okresu wiekowej niewoli przeszliśmy w stadjum budowania wolnego państwa. Życie dało nam do rozwiązania cały szereg zagadnień z dziedziny politycznej, ekonomicznej i społecznej.

Troska zwłaszcza o wychowanie młodych pokoleń, o dokonanie koniecznych zmian w konstytucji duchowej Polaka, któreby go uzdolniły do spełnienia zadań swojej cywilizacji, w zmienionych warunkach dziejowych, zdaje się być przedmiotem zainteresowania zarówno czynników najściślej z wychowaniem związanych, więc nauczycieli, jak i szerszych warstw społecznych.

Współczesna szkoła polska winna sobie zdać sprawę z kilku momentów zasadniczych; uwzględnić je przy nadawaniu kierunku problemom wychowawczym. Winna pamiętać, że jej zadaniem jest stworzyć swoisty, do charakteru narodowego przygotowany system wychowawczy, a nie przyjmować gotowych obcych wzorów, że 100-letni okres niewoli powstrzymał w rozwoju kulturę polską, a tylko znaczny wysiłek woli i intelektu pozwoli nam dopędzić narody o wytrawniejszej kulturze, że wreszcie położenie geograficzne kraju wymaga wielkiej spójni narodu całego, by móc stworzyć taką zaporę, któraby nas osłoniła przed zakusami wrogów.

Te przesłanki każą nam na pierwszy plan wysunąć sprawy wychowawcze i ustalić ideały, cele wyrozumowane usiłowań wychowawczych, ku którym zdążać winna szkoła i społeczeństwo.

P o j ę c i e   i d e a ł ó w   w y c h o w a w c z y c h. „Ideał to umysłowy obraz rzeczy, która jeszcze nie istnieje, lecz której pragniemy, pożądamy; jest to obraz rzeczy, jaka być powinna, aby nas uszczęśliwiła, aby zaspokoiła najszlachetniejsze nasze popędy, potrzeby“ — mówi B. Prus.[1])

„Życie praktyczne bez przewodnich ideałów przedstawiałoby chaos osobniczych dążności i czynów, pozbawionych prawdziwej doniosłości tak dla osobnika, jak dla ogółu. Tylko ideały łączą szczegółowe czyny pojedyńczego człowieka w szereg logiczny i moralny, zdolny zadowolić głębsze potrzeby jego umysłu i serca. Tylko one przeświecają ludzkości na drodze dziejów, jako jasno pojmowane cele postępu.“[2])

Ideały więc wychowawcze pojmować będziemy, jako cele wyższe o wybitnej cesze wytwórczości i doskonałości, jako czynniki porządkujące i koordynujące wszelkie zabiegi wychowawcze. Bez ideałów nie można sobie pomyśleć racjonalnej pedagogji, one warunkują wyniki oddziaływania wychowawczego.

Z m i e n n o ś ć   i d e a ł ó w   w y c h o w a w c z y c h. W każdej dziedzinie pracy ludzkiej spełniają ideały ważną rolę, bo są siłami twórczemi. Lecz jak zmienne i ruchome są w rozwoju kulturalnym ludzkości wszelkie poglądy poznawcze, etyczne, estetyczne i inne, tak zmienne są ściśle z niemi związane ideały wychowawcze. Każda epoka, zarówno w życiu osobnika, jak w życiu społeczeństwa wytwarza do potrzeb chwili dostosowane ideały wychowawcze i żąda od szkoły, jako instytucji społecznej, by dane ideały wpoiła młodemu pokoleniu. Ze zmianą zaś warunków politycznych, społecznych i religijnych dawniej uznawane ideały ustępują miejsca innym, nowym. Stąd inaczej się przedstawiał ideał wychowawczy u starożytnych Greków, inaczej u Rzymian. Bogobojny, cnotliwy i pokorny asceta średniowiecza ustępuje w okresie realizmu „galanthomme'owi“ montaignowskiemu, bądź „gentleman'owi“ Locka. Niedługo się utrzymał ideał „prawdziwej bogobojności i chrześcijańskiej mądrości“ pietystów, ani „zdrowego rozumu praktycznego“ filantropistów, ni „indywidualizmu“ Rousseau'a, ani „cnoty“ Herbarta, ani lichtwarkowski ideał „estety“.

---

[1]) *Najogólniejsze ideały życiowe.* Warszawa, 1905.
[2]) H. Struwe: *Wstęp krytyczny do filozofji.* 1896.

Ideały wychowawcze w naszej tradycji wychowawczej. Skądże mamy brać wzory — gdzie szukać ideałów dla szkoły polskiej?

„Mniej, niż jakiemukolwiek innemu narodowi wolno nam się uchylać od samodzielnego rozwiązywania zagadnień wychowania publicznego, gdyż ograniczanie się do ślepego stosowania obcych wzorów prawdopodobnie nietylko obniżyłoby naszą kulturę, lecz zubożyło powszechną o cały ten zasób rodzinnych polskich pierwiastków, praktycznej inicjatywy i trafnych pomysłów, jakie niegdyś przodkowie nasi wnieśli pośrednio do europejskiego szkolnictwa — a my wstępując w ich ślady zczasem wnieść będziemy mogli.“[3])

A dorobek przodków naszych na tem polu poważny, i choć nieraz dzieli nas od nich wielki rozmiar czasu, i warunki życia dziś inne, to jednak i dzisiaj jeszcze ich dążeniami przejąć się możemy i pełną dłonią czerpać ze spuścizny duchowej. Możemy się poszczycić ludźmi na miarę Pestalozziego; mamy wielkich reformatorów wychowania narodowego i mężów stanu zarazem, bo w naszej tradycji narodowej nigdy nie oddzielano zagadnień wychowawczych od spraw państwowych.

Wielki hetman Jan Zamojski, powołując w r. 1595 do życia akademję zamojską, tak zakreślił sobie ideał wychowawczy: „Zgoła chcę ja mieć scholam civilem, z której wychodziliby tacy, żeby ku pomnożeniu chwały Bożej żyli i Jego Królewskiej Mości i Rzeczypospolitej i przyjaciołom mogli służyć“. A w akcie erekcyjnym akademji tak powiada: „Zawsze takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie“.

Z takich samych pobudek wyrósł ideał wychowawczy „uczciwego człowieka i dobrego obywatela“ St. Konarskiego.

Odwieczne doświadczenie — twierdził — oczywiściej jeszcze, aniżeli świadectwa wszystkich mędrców poucza nas, że całkowite szczęście każdej społeczności polega na tych dwóch węgłach: na roztropności tych co rządzą i na starannem wychowaniu młodzieży. A oto jak Konarski przykazuje nauczycielom: „Niech jak najczęściej, bezustannie wsączają w chłopców miłość ojczyzny, poszanowanie jej i najwyższe ku niej przywiązanie, tak aby już od dzieciństwa zaczęli pojmować, co to jest ta miłość ojczyzny, tak usilnie im

[3]) I. Moszczeńska: *Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań.* M. Arct, Warszawa.

zalecana, jak słodkie jest do niej przywiązanie, co winni są ojczyźnie, co zawsze dla ojczyzny czynić powinni, jak pilnie kształcić się na dobrych obywateli."

Gorliwość i cnota dzisiejsza da na moment ratunek Rzeczypospolitej — pisał niedługo potem H. Kołłątaj — lecz następnym czasom nikt nie potrafi zaradzić, tylko przystojnie a stosownie do potrzeb Rzeczypospolitej edukowana młodzież.

Podobnie jak on myśleli twórcy Komisji Edukacji Narodowej, gdy w Ustawach kreślili szlachetny ideał wychowania narodowego. „Cokolwiek człowieka pobożnym ku Bogu, oświeconym i cnotliwym w całem życiu, a zatem sprawiedliwym i czułym względem bliźnich, dobrym ojczyzny synem, szlachetnym w zdaniach, poszłusznym prawu, znającym swobody swoje, około własnego dobra opatrznym czynić może; cokolwiek do wychowania zdrowego, męskiego, od wymysłów płochych dalekiego służy, to jest, cokolwiek do uszczęśliwienia osobistego i powszechnego prowadzi, to wszystko w tym zbiorze zalecono, radzono i nakazano jest".

Przerwane brutalnie nici tradycji narodowej snuje w tym samym duchu cały poczet wielkich pedagogów z okresu niewoli: Staszic, Czacki, Jan Śniadecki, Trentowski, Estkowski, Szczepanowski i inni, u których ideałem jest człowiek zdolny do czynu, do pracy produktywnej w społeczeństwie.

Analizując pojęcie i określenie ideałów wychowawczych z przeszłości, znajdujemy we wszystkich pierwiastek wspólny: ideał obywatela Polaka.

Współczesne ideały wychowawcze. A gdy dzięki zrządzeniom Opatrzności nastały nowe czasy dla nas, gdyśmy weszli w nowy okres stosunków politycznych i społecznych i trzeba było obmyśleć formy edukacji narodowej, wówczas na zjazdach szukano myśli przewodnich także w rodzinnych tradycjach wychowawczych.[4])

Współcześni pedagodzy uznają, że świadome budowanie ideału w pokoleniach, które nadchodzą — to pilna potrzeba, więcej nawet — to nieodwołalna konieczność.[5])

Wyniki, do jakich dochodzą, są zgodne. „Ideał jeden ma pedagogja — mówi prof. Ludwik Jaxa-Bykowski — wychowanie

---

[4]) *O szkołę polską.* Lwów, 1918.

[5]) Wł. Radwan: *Ideał wychowawczy.* Warszawa, 1916.

obywatela świadomego swych zadań, obowiązków i praw, odpowiedzialnego za swe czyny, zadowolonego ze siebie i ze społeczeństwa, do którego należy".[6])

Cele naszych współczesnych pragnień i dążności są jasne i niedwuznaczne. Mając na względzie momenty, poruszone we wstępie, wychować musimy obywatela, któryby budował ojczyznę podczas pokoju i bronił jej w czasie wojny.

I gdy ideały wychowawcze na Zachodzie zmieniały się w każdem niemal pokoleniu, — u nas przez przeciąg zgórą trzech stuleci nie uległy zmianie. Trzeba je tylko dostosować do bieżących potrzeb, objąć niemi wszystkie warstwy społeczne, obmyśleć środki i sposoby ich urzeczywistnienia.

A wśród bieżących potrzeb dwie w szczególności cnoty zdobić winny obywatela Polaka: miłość bliźniego i pracowitość.

Miłość bliźniego, ta najdoskonalsza z cnót, potrafi przezwyciężyć, (dziś zwłaszcza wskutek ciężkich warunków walki o byt) naturalne samolubstwo i złączyć odrębne, wzajem się odpychające i wrogie jednostki w jednolite społeczeństwo, potrafi sparaliżować zbyt wybujały indywidualizm, groźny przejaw dysharmonji naszej psychiki narodowej.

„W warunkach, gdzie narodowi znikąd niebezpieczeństwo nie grozi i nie będzie grozić, gdzie naród pragnie i może spokojnie żyć i rozwijać się, stosunek jednostki do społeczeństwa może znacznie więcej pozostawiać miejsca wybujałościom indywidualizmu i egoizmu.

Gdy chodzi o narody, jak np. nasz, których byt i przyszłość są zagrożone, względy tak na jednostkę jak i na społeczeństwo wymagają, aby pierwszą całkowicie podporządkować drugiemu, aby każda jednostka stała się nietylko twierdzą, niezdobytą dla zakusów wynaradawiających, ale nadto chętnym do największych na rzecz ogółu poświęceń, karnym pracownikiem narodowym".[7])

Miłość bliźniego jest wystarczającym warunkiem zaistnienia takich cnót jak sprawiedliwość, dobroć, życzliwość, jest źródłem wszelkich uczuć obywatelskich i patrjotycznych.

---

[6]) *Zasady pedagogiki doświadczalnej.* Lwów — Warszawa, 1920.

[7]) Piotr Pręgowski: *Zasady racjonalnego wychowania narodowego.* E. Wende. Warszawa — Lwów.

„Musimy rozwijać w szkole czynną miłość bliźniego i tym sposobem przez młodzież wpływać wychowawczo na starsze społeczeństwo“.[8])

Drugą nieodzowną cnotą współczesnego obywatela — jest pracowitość. W obecnym porządku rzeczy — mówi Henderson — tylu ludzi pod różnemi formami usuwa się od wszelkiej pracy na chleb, że zbyt ciężkie jej brzmienie spadać musi na istotnych pracowników, oraz na całą masę niezdolnych do pracy dzieci, kalek, matek, starców.[9])

Nie pracować jest ideałem wielu ludzi. Mówiąc o pracy, trzeba mieć na względzie pracę zarówno fizyczną, jak umysłową.

Szkoła musi wszczepiać w młodzieży znaczenie, wartość i kult dla wszelkiego rodzaju pracy. „Laborare est orare“ — praca jest modlitwą. Zasada ta musi być świętą szkole, młodzieży i społeczeństwu współczesnemu.

My bowiem mamy nadrobić braki z okresu niewoli, mamy dopędzić ludzkość w wyścigu dziejowym, nam dane jest założyć fundament pod przyszły potężny gmach Rzeczypospolitej, nas zawezwą potomni przed sąd historji.

„Dzięki sprawiedliwości dziejowej otwierają się przed nami dalekie widnokręgi, tworzy się podstawa pomyślnej przyszłości. I od nas tylko, już od naszej pracowitości, od bezwzględnego oddania wszystkich sił na usługi Ojczyzny, na każdem polu i przy każdym warsztacie, zależy ta wielka przyszłość, która się przed nami wyłania“.[10]) Twórzmy więc ideał obywatela, przydatnego ojczyźnie w czasie pokoju i podczas wojny, zbrojnego w dwie naczelne cnoty i miłości bliźniego i pracowitości, idźmy za głosem niedawno zmarłego wychowawcy, gdy woła do nauczycieli: „Dajcie Polsce jak najwięcej takich ludzi, dajcie wiele silnych ramion, dajcie serca, przywiązane do ziemi naszej, kochające ją uderzeniem *w czynów stal.*“[11])

Rudnik n/Sanem. Jan Sokołowski.

---

[8]) St. Sobiński: *W sprawie Czerwonego Krzyża Młodzieży.* 1922.

[9]) C. H. Henderson: *Nowe wychowanie*, Warszawa, 1915. Słowa wypowiedziane o społeczeństwie amerykańskiem, można niestety dosłownie przenieść na nasz grunt.

[10]) St. Sobiński: *W sprawie obchodu rewindykacji ziem polskich z pod zaboru pruskiego*, 1920.

[11]) Ł. Zarzecki: *O zadaniach nauczyciela polskiego.*

ZWALCZANIE PEWNYCH PRZESĄDÓW W LECZENIU DZIECI PRZY POMOCY NAUCZYCIELA.

Każdy lekarz szkolny zwalczać musi nieraz pewne przesądy, które jeszcze tkwią w naszem społeczeństwie, a w zwalczaniu wielką pomocą może mu być nauczyciel, który naturalnie wobec tego znać powinien dokładnie całą sprawę, by sam tym przesądom nie ulegał.

Kilka typowych przykładów tu przytoczę. Panuje np. dotąd przekonanie, że zębów mlecznych nie potrzeba plombować, bo i tak same „wylecą", względnie, gdy ząb dokucza, to lepiej go wyjąć.

Jest to typowy przesąd i zupełnie mylne i przestarzałe zapatrywanie, bo najnowsza zasada jest: każdy ząb psujący się (a więc i mleczny) powinien być plombowany, bo jest to ognisko chorobowe, w którym gnieżdżą się bakterje i drogą zepsutego zęba powstaje wiele chorób, choćby nawet tak częste u dzieci powiększenie gruczołów szyjnych. Ponadto ząb mleczny, psując się, może zarazić leżący tuż pod nim zarodek zęba stałego. Wyrywanie znowu zepsutych mlecznych zębów nie jest też obojętne dla kształtu rozwijającej się szczęki i powinno być o ile możności unikane.

Często znów słyszy się od rodziców: Panie Doktorze, on absolutnie nie chce iść do dentysty.

I na to mamy sposób, bo w większych miastach i szkołach dentysta przychodzi do dziecka, a to, widząc kolegów, poddających się leczeniu, nie stawia już wtedy większego oporu.

Drugim nierzadkim przesądem jest sprawa skrzywienia kręgosłupa. Matki zwykle po zwróceniu uwagi na to cierpienie, odpowiadają: to dostało z pisania, lub ojciec tak się trzyma itp.

Są to znowu przesądy, bo badania lekarzy szkolnych i ortopedów wykazały, że zwykle dzieci przychodzą już do szkoły skrzywione a szkoła co najwyżej (w razie nieleczenia) przyczyniać się może do powiększenia istniejącego już skrzywienia!

Wymówka, że i ojciec tak się trzymał lub trzyma, jest śmieszna, bo właśnie dlatego należy dziecko leczyć, by nie zaniedbało się sprawy jak niestety kiedyś u ojca, zwłaszcza, że leczenie to zwykle oddaje znakomite skutki.

Do przesądów, na szczęście obecnie już mniej spotykanych, należy kwestja noszenia okularów. Są rodzice, którzy absolutnie na okulary u swych dzieci zgodzić się nie chcą, twierdząc, że szkła oczy psują i trzeba potem nosić coraz to silniejsze, co naturalnie jest z gruntu fałszywe, bo wiemy, że właśnie wady refrakcji oka pogarszają się stale przy natężaniu oczu przez nienoszenie szkieł. Chętniej już godzą się rodzice na szkła w razie zezowania dziecka, bo chodzi tu o wygląd.

Do przesądów zaliczyć też należy zakazywanie dzieciom w zimie kąpieli i ciągłe prośby o zwolnienie z gimnastyki, przemęczającej niepotrzebnie dziecko. Zwykle też rodzice proszą o zwolnienie wtedy, kiedy lekarz właśnie koniecznieby raczej gimnastykę zalecił.

Lekceważą też sobie rodzice nieraz rozmaite uwagi lekarzy, twierdząc, że to lub owe zboczenie nie jest wcale chorobą lecz sprawą naturalną, z której „dziecko wyrośnie." Należą tu np. powiększenie migdałów, niedokrwistość, zmiany kostne przy krzywicy (rachitis) itp.

Nauczyciel może tu bardzo pomóc lekarzowi, zwłaszcza tam, gdzie niema stałej pomocy lekarskiej, pouczając odpowiednio rodziców i zachęcając ich do leczenia dzieci, a odda przez to ogromną usługę społeczeństwu i przyczyni się do poprawy stanu zdrowia dziatwy tak wiele pod tym względem do życzenia pozostawiającej.

W szkołach ze stałą opieką lekarską, lekarze starają się w swych wykładach dla rodziców zwalczać te przesądy i mamy też wrażenie, że przesądów tych jest już coraz mniej, ale ideałem jest, by te przesądy znikły zupełnie i by szkoła stała się ogniskiem szerzenia zasad higjeny i by niejeden w przyszłości wspominał potem z wdzięcznością, że właśnie szkole zawdzięcza nietylko rozwój ducha ale i zdrowie ciała!

Kraków. Dr. A. Klęsk.

ROLA GEOGRAFJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Dla dziecka w szkole pierwszorzędne znaczenie ma nietylko pewna ilość nabytych wiadomości geograficznych, ale — podobnie jak przy nauczaniu wogóle — i wysiłek umysłowy, który musiało wykonać przy zdobywaniu tych wiadomości. Dążeniem bowiem szkoły jest, ażeby dziecko po jej opuszczeniu było należycie przygotowane do samokształcenia się drogą systematycznego wdrażania do samodzielnej pracy w wielu dziedzinach, a więc i w geografji. Ministerstwo nakreśla jej takie cele:

1. Poznanie kraju ojczystego łącznie z najważniejszemi wiadomościami z geografji Europy i innych części świata, oraz zdobycie podstawowych wiadomości z geografji ogólnej.

2. Rozbudzenie w dziecku miłości do ziemi rodzinnej i rodaków, oraz uczuć humanitarnych i poczucia obowiązków obywatelskich.

3. Kształcenie zdolności obserwacji, rozumowania i dokładności przez gromadzenie, zestawienie i wiązanie szczegółów.

Czy geografja posiada w sobie pierwiastki, któreby pozwoliły szkole cel powyższy osiągnąć? Dla stwierdzenia tego musimy wskazać przedmiot geografji, podać jej definicję.

Większość geografów współczesnych sądzi, że zadanie geografji stanowi poznanie powierzchni ziemi w jej całości, w oddziaływaniu wszystkich elementów, wchodzących w jej skład, przyczem pod temi elementami rozumieją nietylko ląd, morze, atmosferę, ale także świat roślinny, zwierzęcy i człowieka. Nałkowski określa geografję jako naukę o wszystkich zjawiskach ziemskich w ich umiejscowieniu, w wzajemnym związku i w nieprzerwanym rozwoju — jako syntezę życia.

I życie umysłowe dziecka w wieku przedszkolnym i później tworzy pewną całość—jest jednością. Dziecko szybko przechodzi od jednego tematu do drugiego, lecz niema nigdy świadomości jakiegoś przejścia lub przeskoku. Rzeczy, które pociągają dziecko, łączą się z sobą jednością zainteresowań osobistych i zbiorowych, które w niem budzi jego życie. Wszechświat ten jest heraklitejski — płynny i ruchomy, jego treść rozpływa się, rozprasza i skupia na nowo z szybkością zdumiewającą. Ale czemkolwiek i jakikolwiek byłby, ma jedność i pełnię własnej

egzystencji. A szkoła tę jedność rzeczywistą świata rozbija ku własnej wygodzie na cząstki, umożliwiając sobie dokładniejsze poznanie szczegółów, zatracając przytem poczucie całości. I oto teraz występuje potrzeba zwrócenia się o pomoc do geografji, by zgodnie ze swym charakterem uogólniającym i w miarę swych możliwości, wyjaśniała stosunek człowieka do tego przeogromu kosmosu i odwrotnie: wpływ jego na człowieka ukazywała. Już ta jedna własność geografji powinnaby przekonać nas o jej wielkiej roli, o tem, że winna być ważnym przedmiotem nauczania, stać się ośrodkiem programu szkolnego. Nie znaczy to wcale, by przez to stała się jakakolwiek krzywda innym naukom, bo wszak nie zabiera im dotychczasowego ich terenu badania, lecz bada wszelkie tereny — w ich związku wewnętrznym.

Oprócz powyższej posiada geografja jeszcze inne cechy kształcenia, które jakkolwiek bezwątpienia odnajdujemy i w innych naukach, ale ona właśnie posiada ich najwięcej, a przytem nawet i niektóre cechy zupełnie swoiste. A więc geografja kształci dziecko zarówno pod względem materjalnym jak i formalnym przez rozwijanie wszystkich zdolności; wycieczki, modelowanie i rysowanie planów kształcą zmysł obserwacyjny i orjentacyjny, zdolność szybkiego przechodzenia od obserwacji do myśli, od myśli do czynu. Przechodząc od obserwacji rzeczywistego krajobrazu do obrazu plastycznego, a następnie do płaskiego i konwencjonalnego — mapy, a stąd do opisu i uogólnień, wyrabia poczucie rzeczywistości czyli zdolność przechodzenia w odwrotnym kierunku. Geografja kształci myślenie indukcyjne i dedukcyjne, zdolność kojarzenia, wyszukiwania analogij i różnic, z podkreśleniem pierwszych; wynajdywania związków między najodleglejszemi, napozór najbardziej obcemi zjawiskami; daje dziecku podłoże ścisłej wiedzy, prowadzi do zawieszenia sądu, aż rozległe doświadczenia umożliwią mu utworzenie wniosku. Geografja kształci uczucia estetyczne i wreszcie etyczno-społeczne.

Wszechstronność wykształcenia, jakie daje geografja już na ławie szkolnej, jest nieoszacowana także w życiu dalszem jednostki, tem bardziej dziś w odradzającem się państwie naszem, któremu potrzebne są całe zastępy żołnierzy, obywateli-budowniczych, poszukiwaczy, badaczy, kolonistów, tęgich kupców, znających swój zagon ojczysty pod każdym względem i zdolnych do maksymum

wyzyskać go dla dobra własnego i rodaków, kiedy mamy wychować obywateli, świadomych siły kultury polskiej, umiejących nietylko ją kochać, ale pomnażających jej dobra materjalne i duchowe oraz współzawodniczących o pierwszeństwo z państwami ościennemi.

Na tem kończę, bo zdaniem mojem, przytoczone momenty dostatecznie tłumaczą stanowisko geografji w szkole i życiu. Dodać jednak należy, że geografja wtedy tylko należycie spełni swoją wybitną rolę, gdy przy nauczaniu jej stosowane będą odpowiednie metody. W tej sprawie odsyłam czytelników do następującej literatury:

1. Wacław Nałkowski. Zarys metodyki geografji. Wyd. Arcta w Warszawie.

2. P. Hrabyk-L. Sawicki. Metodyka geografji dla I—III stop., Kraków.

3. Dr. Józef Lewicki. Praktyczne nauczanie geografji w szkołach średnich angielskich, Zamość.

4. Alojzy Milata. O znaczeniu i sposobie nauczania geografji w szkołach powszechnych, Cieszyn.

5. Dr. Piotr Hrabyk. Wskazówki metodyczne do nauki geografji, część I. Polska Książnica Naukowa, Przemyśl.

6. Archibald Geike. Geografja fizyczna. Wyd. Gebethnera i Wolffa, Warszawa.

Leszno. Ksawery Gugulski.

PROBLEM NAUCZANIA HISTORJI NA PODSTAWIE ZDAŃ UCZNIOWSKICH.

W ostatnim czasie można zauważyć żywsze zainteresowanie się zagadnieniami metodycznemi nauki historji. Kwestję tę omawia się na rozmaitych zjazdach czy to krajowych czy międzynarodowych, a na łamach prasy pedagogicznej poświęca się jej więcej niż zwykle miejsca. I słusznie! Nauczanie historji musi wejść na nowe tory, aby wychować świadomego obywatela państwa nowoczesnego.

Dla zbadania, jakie pojęcia mają dzieci o historji i jaki jest wogóle stosunek ich do tej nauki, zadałem im kilka pytań, dotyczących tego przedmiotu. Doświadczenie to wykonałem na terenie

szkoły wydziałowej w Bydgoszczy, do której uczęszczają chłopcy w wieku lat 10—16.

Ankieta obejmowała następujące pytania:
1) Co to jest historja? (O czem uczy?).
2) Czy lubię historję? Czy jej też nie lubię?
3) Dlaczego lubię historję wzgl. nie lubię?
4) Co mi się z nauki historji najwięcej podoba?
5) Co mi się z nauki historji najmniej podoba?

I.

Na pytanie pierwsze: Co to jest historja? zebrałem w pierwszej klasie 35 odpowiedzi; 4 chłopców nie umiało odpowiedzieć. Najpowszechniejsza była odpowiedź, że „historja jest nauką o królach“ (21 odp.), inni piszą, że uczy o wojnach (6 odp.), o przeszłości Polski (2 odp.), o ojczyźnie i innych krajach dawniejszych (1 odp.), o dawnych czasach (1 odp.).

W klasie drugiej zebrałem 51 odpowiedzi; znowu większość chłopców pisze, że jest to nauka o królach (27 odp.), reszta, że uczy o przeszłości Polski (15 odp.), o wojnach (1 odp.), o tem, co robili przodkowie nasi (2 odp.), o tem, co było dawniej (2 odp.), o tem, jaką ludzie mieli wiarę (1 odp.), o obyczajach w dawnej Polsce (1 odp.), o narodach i ich przeszłości (2 odp.).

W klasie trzeciej odpowiedziało 70 uczniów; piszą, że historja jest nauką o królach (27 odp.), o przeszłości ojczyzny (21 odp.), o przeszłości narodów (3 odp.), o wojnach (10 odp.), o przeszłych czasach i o tem, co się dawniej działo (5 odp.), o życiu naszych przodków (3 odp.). Ciekawa na tym stopniu była odpowiedź jednego chłopca, który pisze, że historja jest opowiadaniem bajek. Utkwiły mu z pewnością w pamięci podania z czasów przedhistorycznych i tą samą miarą musiał mierzyć i zdarzenia historyczne. W klasie tej prawie połowa uważa historję za naukę o królach, niektórzy jednak już dodawają, że uczy „i o ważniejszych wydarzeniach za ich panowania“, „i o państwie“.

W klasie czwartej zebrałem 57 odpowiedzi. Według zdań uczniowskich tej klasy jest historja nauką „o dawniejszych czasach“, „o przeszłości“ (14 odp.), „o poszczególnych ludach i państwach“ (8 odp.), o królach (5 odp.), o wojnach (16 odp.), jeden uważa nawet, że historja powinna zapisywać, ilu zostało

zabitych, rannych, lub wziętych do niewoli, inni piszą, że jest to „rozumowe pojmowanie przeszłości narodu i innych krajów, ich kultury, religji itp.“ (4 odp.), nauka o przeszłości Polski (3 odp.), jeden nawet dodaje, że historja uczy nas o tem w tym celu, „byśmy byli dobrymi synami ojczyzny“. Reszta pisze, że historja uczy „o naszych przodkach“ (3 odp.), o wydarzeniach politycznych i rozwoju sztuki (1 odp.) o dawniejszym człowieku (1 odp.), o głównych zdarzeniach (1 odp.), jeden pisze nawet, że „historja jest opowiadaniem o jakiejś rzeczy“, wychodzi przytem z tego założenia, że każda rzecz ma swoją historję. W klasach V i VI zebrałem 38 odpowiedzi. Już tylko dwóch uczniów pisze, że historja jest nauką o królach, reszta pisze, że opisuje przeszłość narodu (16 odp.), pewne wydarzenia narodu (13 odp.), daty od początku istnienia narodu (2 odp.), o dawnych przodkach (1 odp.), niektórzy ujmują już szerzej zagadnienie historji i uważają, że jest nauką o rozwoju kultury człowieka (3 odp.), o przeszłości ludzkości (1 odp.).

Jeśli przypatrzyć się odpowiedziom, to zauważymy, że możnaby je posegregować na siedm grup: historja jest nauką

1) o królach — kierunek bohaterski,
2) o przeszłości Polski,
3) „ „ „ i innych krajów,
4) o dawnych czasach — kierunek chronologiczny,
5) o pewnych wydarzeniach — kierunek aktywny,
6) o kulturze narodów — kierunek estetyczny,
7) o człowieku i ludzkości — kierunek ogólnoludzki.

Niżej podana tabelka pozwoli nam się zorjentować w odpowiedziach uczniów:

Kl.	Historja nauką o królach	o Polsce	o Polsce i innych krajach	o dawnych czasach	o pewnych wydarzeniach	o kulturze	o człowieku i ludzkości	Bez odpowiedzi	Suma
I	21	2	1	1	6	—	—	4	35
II	27	15	2	2	3	2	—	—	51
III	27	24	3	5	10	—	—	1	70
IV	5	6	8	14	17	5	1	1	57
V i VI	2	19	—	—	13	3	1	—	38
	82	66	14	22	49	10	2	6	251

Na treść odpowiedzi wpłynęło bezwzględnie nauczanie historji, ale i rozwój funkcyj umysłowych uczniów można w nich zauważyć. Większość, przedewszystkiem w niższych klasach, uważa, że zadaniem historji jest podanie życiorysu poszczególnych królów. Wpłynął na to kierunek bohaterski nauczania, jaki zalecają programy ministerjalne. Uczniowie nie zdają sobie sprawy z właściwego zadania historji i sądzą, że dzieje dynastji to właściwa historja. Może tkwią w tych odpowiedziach też jeszcze dawne tradycje. Przypominamy sobie, jak w przedwojennych monarchjach, zwłaszcza w Niemczech, gdzie Wilhelm II kładł taki nacisk na naukę historji, uczono z największą dokładnością życiorysów panujących, ale wtenczas miała też nauka historji szerzyć kult przywiązania do panującej dynastji. Dziś powinien ten kierunek nauczania być zarzucony, bo nie jednostka—król, lecz społeczność powoduje ewolucję dziejową. Należy zwrócić uwagę na to, by dziecko nie ulegało złudzeniu, iż dzieje jakiegoś kraju za panowania tego lub owego króla są wynikiem tylko jego rządów. Tymczasem niektóre .podręczniki historji (Gebert i Gebertowa, Lewicki) utwierdzają ucznia w tem złudzeniu. W wyższych klasach zauważymy już mniej odpowiedzi grupy pierwszej, ale tam budzi się u chłopców już zainteresowanie społeczne i estetyczne. Chłopiec patrzy już szerzej na świat i zaczyna inaczej rozumować aniżeli dziecko.

Im wyższy poziom nauczania, tem większy nacisk kładą chłopcy na to, że historja to nauka o pewnych wydarzeniach; i ciekawe, że chłopcy III i IV klasy uważają za takie ważne wydarzenia historyczne wojny. Czy historja powinna być historją wojen? Wstrzymam się narazie od odpowiedzi, gdyż dam ją na innem miejscu. To, że chłopcy w tym wieku właśnie kładą taki nacisk na wojny, łączy się z ich rozwojem fizycznym. W tym okresie właśnie wzrasta chłopiec po kilkoletnim zastoju, przekształca się w młodzieńca, co uwydatnia się nietylko wzrostem ale i zmianą głosu. Jest to niejako okres romantyczny w życiu dziecka, czuje ono budzące się w nim siły i dlatego w tym okresie zwróciło na wojny więcej uwagi, aniżeli przedtem czy później.

Budzące się w okresie młodzieńczym zainteresowania estetyczne i społeczne znajdują swój wyraz w odpowiedziach grupy szóstej i siódmej.

II.

Stwierdziłem naogół, że dzieci lubią historję. Z pośród 251 uczniów tylko 22 dało odpowiedź ujemną, a więc zaledwo 8,76%. W niższych klasach prawie nie było odpowiedzi ujemnych, było ich wiecej na stopniu wyższym.

Jakież powody podali chłopcy, dla których lubią historję? Najrozmaitsze; prawie każdy inaczej je określił, tak że niemożliwe byłoby przytoczyć wszystkie te odpowiedzi, aby nie zanudzić czytelnika. Najczęściej, zwłaszcza na stopniu niższym, uczeń nie zdaje sobie sprawy z tego, dlaczego lubi historję. Z odpowiedzi uczniowskich można sobie jednak pewien sąd urobić.

Najwięcej dzieci na stopniu niższym ma zainteresowanie do historji, dzięki charakterowi nauczania tego przedmiotu. Wsłuchują się w opowiadanie nauczyciela, które pobudza ich wyobraźnię. Niektórzy uczniowie piszą nawet, że „to są ładne opowiadania, jakby ktoś opowiadał bajkę“, „ciekawe wypadki godne podziwienia“. Zachwycają się czynami bohaterów i zdawają się przeżywać je, wogóle są skłonni do przeżywania afektów. Afekty te należałoby wyzyskać w wychowaniu, aby nie przeszły bez echa. Niech uczeń stara się życiem swojem naśladować tych, których mu w historji przedstawiamy jako wzór. Wymaga to jednak od nauczyciela wielkiej ostrożności, aby nie popadał w moralizowanie, lecz pobudzał inicjatywę swych uczniów i skłaniał ich do pewnych czynów na terenie klasy lub szkoły.

U innych uczniów odgrywa pewną rolę czynnik patrjotyczny ale to przeważnie na stopniu wyższym. Były tam takie odpowiedzi: „kocham ojczyznę i chcę o niej wiedzieć“, „jest to ważne dla każdego Polaka“, „bo się dowiaduję o potędze Polski“ itp. Ciekawe jest, że w niższych klasach uczeń żyje tylko w ciasnym zakresie swej klasy, interesuje go tylko to, co się dzieje w klasie i co jego bezpośrednio dotyczy. Uważam dlatego, że na tym stopniu należałoby przy nauce historji uciec się do częstych analogij zjawisk społecznych czy politycznych z życiem klasy. Podczas kiedy na niższym stopniu uczeń interesuje się historją tylko dlatego, że jest ładnem opowiadaniem, to starsi uczniowie kierują się pobudkami patrjotycznemi. Uczeń posiada już pewien zasób wiadomości o Polsce, jest uświadomiony o swej przynależności do tego narodu i dlatego jest on mu drogi.

Tu należy zważać, aby ów patrjotyzm rozwijał się należycie, był czynnym patrjotyzmem, a nie patrjotyzmem słów t. zw. „hurra-patrjotyzmem". I w dziedzinie uczuć jest wszelki werbalizm szkodliwy, kto wie czy nawet nie szkodliwszy niż w dziedzinie kształcenia intelektu. Napewno nie chcielibyśmy widzieć, że nasi wychowankowie afiszują się w życiu swą miłością dla ojczyzny, a nie rozumieją swych obowiązków dla niej. A czy wielka część naszego społeczeństwa nie składa się właśnie z takich deklamatorów, którzy rzucają piękne hasła a sarkają, gdy np. mają podatek zapłacić. Szkoła więc powinna już wdrażać dziecko do pełnienia pewnych czynów ofiarnych, niech to będzie podatek, który sobie dzieci samowolnie nałożą, za który ozdobią klasę lub powiększą bibljoteczkę klasową, zaabonują jakieś pisemko, niech to będzie poszanowanie regulaminu szkolnego, tego zbiorku praw, który obowiązuje dziecko w tem małem państwie-szkole.

Taki utylitaryzm przejawia się też w odpowiedziach niektórych chłopców: „mogę z tej nauki korzystać", „możemy przez nią być dobrymi obywatelami", „każdy obywatel państwa powinien znać dzieje swego narodu".

Część dzieci kieruje się jednak pewnym egoizmem. Lubią historję, bo ją umieją, jest łatwa, sprawia im przyjemność, dostaną dobry stopień; tak znowu inni nie lubią jej, bo jest nudna, trudna i dostaną złe stopnie. Jeden z uczniów klasy VI uznaje moralne znaczenie nauki historji, lubi ją, bo „jest wskazówką dla młodzieży".

Największa część idzie jednak po linji najmniejszego oporu. Lubi historję, bo chce dużo wiedzieć o Polsce. Ów głód wiedzy, właściwy człowiekowi, skłania tych uczniów nietylko do zainteresowania się historją, ale wogóle nauką. Bardzo wielu uczniów dało na trzecie pytanie odpowiedź podobną do odpowiedzi na pytanie pierwsze tylko w cośkolwiek zmienionej formie, a więc lubią historję, bo uczy o królach, o wojnie, o przeszłości naszego narodu itp.

III.

Odpowiedzi na pytanie czwarte: Co mi się z historji najwięcej podoba? potwierdzają częściowo wnioski poprzednio wypowiedziane, częściowo uzupełniają je.

Najgorzej odpowiedzieli chłopcy klasy I; trudno im się zdobyć na wypowiedzenie własnego sądu. Albo odpowiadają, że im się podoba wszystko (12 odp.), albo w wielkiej części odpowiedzi

widać wpływ nauki szkolnej. Zainteresowanie postaciami jest jednak silniejsze aniżeli zainteresowanie wypadkami: i tak odpowiada 6 uczniów, że najwięcej lubią się uczyć o królach, 7 innych wymienia postaci historyczne, z których poza Kościuszką, Chrobrym i Piastem najwięcej zwolenników posiada Sobieski. Ciekawe jest właśnie na tym stopniu to zainteresowanie postaciami. Tłumaczę je sobie tem, że uczniowie nie są jeszcze zdolni do nastawienia swej uwagi, by mogli zrozumieć i zapamiętać wypadki dziejowe. Jeśli chodzi o wypadki, to jednemu się najwięcej podoba chrzest Litwy, czterem wojny, zastanawia jednak jedna odpowiedź: „Najwięcej mi się podoba, gdy Polska jest w pokoju". Skąd się wziął tutaj ten pacyfista? Odpowiedź znajdzie czytelnik w dalszej części artykułu, w której omówię problem wojny o nauczaniu historji. Że historja ma wśród dzieci tylu zwolenników dla jej charakteru opowiadającego, przekonały nas 3 odpowiedzi.

Zainteresowanie postaciami jest w klasie II jeszcze dość silne (10 odp.), ustępuje jednak już miejsca zainteresowaniom wydarzeniami historycznemi. W tej klasie jest pupilem młodzieży już nie Sobieski, ale Kazimierz Wielki, w czem jest widoczny wpływ programu. Obok niego mamy nazwiska Jagiełły, Bolesława Chrobrego, Sobieskiego i Kościuszki. Coraz więcej interesują się chłopcy wojnami, aż 27 lubi najwięcej wojny, z tych niektórzy wymieniają nawet bitwy, które wywarły na nich największe wrażenie, u 8 jest to Grunwald, u 2 Racławice, poza tem 3 lubi najwięcej czytać i słuchać o wojnie światowej, z pewnością dlatego, że to im się zasymilowało z wspomnieniami rodzinnemi. Inni podają takie wypadki dziejowe jak chrzest Polski, konstytucję 3 maja, odrodzenie Polski i tak ponętne dla wyobraźni dziecka dzieje przed Mieszkiem I.

W klasie III wzrasta jeszcze zainteresowanie się wojnami i staje się w tej klasie właśnie najsilniejsze. Najwięcej o wojnie lubi się uczyć 46 uczniów, z tych niektórzy dodają „o zaciętych walkach", „i o dzielnych rycerzach", „najwiecej podobają mi się wojny na korzyść Polski". Zainteresowanie postaciami spada do 6 odpowiedzi i to ogólnych; odpowiadającym najwięcej podoba się o królach. Nowe są dwie odpowiedzi: „Najwięcej podoba mi się o różnych krajach i życiu ich ludzi", „gdy przyjdzie coś nowego".

W klasie IV jest zainteresowanie się wojnami jeszcze dość wielkie (26 odp.), poza tem podobają się chłopcom turnieje rycerskie i powstania. Zainteresowanie się wykopaliskami, człowiekiem pierwotnym i Rzymem należy kłaść na karb nauki historji starożytnej, która jest w tej klasie przepisana, ale obok tego występuje już pewne zaakcentowanie historji własnego narodu. Silniejsze zainteresowanie się historją starożytną można wytłumaczyć tem, że odpowiedzi były pisane z pewnem uwzględnieniem materjału, przerabianego w klasie, no i prócz tego każda nowość jest dla ucznia pociągająca. Zainteresowanie postaciami spada do 4 odpowiedzi. Poza tem podobają się chłopcom dobre rządy, o religjach i życie ludzi.

W klasach V i VI jest zainteresowanie się historją polską (9 odp.) większe aniżeli zainteresowanie się historją powszechną (4 odp.), co można wytłumaczyć znamieniem swojskości, jakie dla ucznia posiada historja Polski. Z pośród państw innych jednego szczególnie interesują narody morskie. Zainteresowanie się wojnami ma jeszcze 12 przedstawicieli, ale obok tego można już zauważyć pewne zrozumienie dla zagadnień gospodarki państwowej (3 odp.). Jeden z uczniów lubi porównywać czasy dawniejsze do teraźniejszych.

Całokształt odpowiedzi niech nam zilustruje niżej podana tabelka:

Klasa	Zainteresowanie postaciami	Zainteresowanie wypadkami	Zaint. historją polską	Zaint. historją powsz.	Zaint. rządami wewnętrzn.	Zainteresowanie ogólne	Zaint. opowiadaniem	Zainteresowanie wszystkim	Bez odpowiedzi	Suma
I	13	6	—	—	—	—	3	12	1	35
II	10	31	—	—	—	—	2	3	5	51
III	6	48	—	—	—	2	9	—	5	70
IV	4	27	5	7	1	2	6	1	4	57
V i VI	—	12	9	4	3	3	—	2	5	38
	33	124	14	11	4	7	20	18	20	251

Z odpowiedzi tych możnaby wysnuć takie wnioski:

W klasach niższych grupować materjał historyczny około pewnych postaci, opowiadać barwnie, możliwie przeplatać naukę rozmaitemi charakterystycznemi dla danej osobistości własnościami (np. koń Kościuszki). Często urozmaicić lekcje rozmaitemi urywkami naszych najlepszych pisarzy, charakterystyka Jeremiego Wiśniowieckiego z *Ogniem i mieczem* da dokładne wyobrażenie

magnata polskiego, w *Listopadzie* Rzewuskiego spotkamy ciekawe charakterystyki ostatniego króla polskiego. Należy się jednak wystrzegać przesady, nie gloryfikować bardzo bohaterów. Dziecko mogłoby być w złudzeniu, że li tylko owemu bohaterowi mamy to i owo do zawdzięczenia, a to odbiłoby się fatalnie w dalszej nauce historji, a nawet w późniejszem życiu dziecka. Należy dziecko uświadomić, że wielcy ludzie zdołali dokonać wielkich czynów dopiero wtenczas, kiedy mieli za sobą społeczeństwo, kiedy z niem współdziałali, czyli inaczej mówiąc, gdy ich czyny zgodne były z interesem społeczeństwa. Inna interpretacja może się okazać wprost zgubną w przyszłem życiu narodu, wychowalibyśmy jednostki, oczekujące wielkich mężów, nierozumiejące jednak współczesnych zagadnień państwowych.

W wyższych klasach, kiedy już się budzi zainteresowanie społeczne, zwracają uczniowie już uwagę na rządy wewnętrzne państwa.

To należałoby wyzyskać i uświadomić uczniów z obowiązkami obywatela. Drogą analogji należałoby porównywać wypadki dawne z współczesnemi, a nawet takiemi, które wchodzą w zakres ustroju szkoły. Pisze o tem Devey w ten sposób: „Jeśli historja ma być uważana tylko za sprawozdanie z przeszłości, to z trudnością możnaby było przypisać jej wielką rolę w programie wychowania początkowego. Przeszłość jest przeszłością i umarli niech spoczywają w pokoju. Zbyt wiele doniosłych potrzeb tętni w teraźniejszości, zbyt wiele wołań z progu przyszłości, ażeby pozwolić dziecku zanurzać się zbyt głęboko w tem, co na zawsze zniknęło“.[1]) Dalej pisze Devey, że skomplikowana teraźniejszość jest zbyt niedostępna dla studjów dziecka i dlatego każe odszukać w przeszłości te wartości, które przyczyniłyby się do zrozumienia współczesności. W nauce historji bardzo dużo tematów możnaby w tym celu wyzyskać np. podział narodu na stany i klasy, znaczenie morza dla państwa, organizacja sejmu, określenie unji lubelskiej jako połączenie „wolnych z wolnymi a równych z równymi“, stosunek wsi do miasta i odwrotnie, elekcje królów, liberum veto, konstytucja.

---

[1]) Devey: *Szkoła a społeczeństwo.* Lwów-Warszawa, 1924, str. 95.

IV.

Bardzo różnorodne były odpowiedzi na ostatnie pytanie: Co mi się z nauki historji najmniej podoba? W klasie I 4 uczniów nie dało odpowiedzi, a 23 pisze, że im się wszystko podoba, dwom najmniej się podoba o wojnie, jednemu o męczeniu ludzi, reszta podaje takie momenty dziejowe, które musiały ujemnie wpłynąć na uczucia patrjotyczne, a więc nie podoba im się o Popielu, o krzyżakach, o narodach, co z Polską walczą, o tem jak Stanisław August ulegał Katarzynie II.

W klasie II 4 chłopców nie dało odpowiedzi, 10 pisze, że im się wszystko podoba. Reszta kieruje się uczuciem patrjotycznem: 7 nie lubi słuchać o zdrajcach, z tych dwóch wymienia Rądziejowskiego, inni najmniej lubią się uczyć o krzyżakach, o pogaństwie, o rozbiorach Polski, o klęskach narodu polskiego, o niezgodzie naszych przodków, o elekcjach, o tem jak Tatarzy niszczyli kraj, jak jakiś bohater zginie. U innych kryterjum odpowiedzi jest uczucie humanitarne; nie lubią jak ludzie są pobici, jak Popiel otruł stryjów, nie lubią słyszeć o wojnie światowej. U reszty uwidacznia się albo niezrozumienie tych momentów, które wysuwają, albo lekcje, w których się właśnie mówiło o nich, musiały bardzo małe wywrzeć wrażenie: dzieci te najmniej interesują się życiem pierwotnych ludzi, Słowianami, unjami (5 odp.), Jagiełłą.

W klasie III 7 uczniów nie dało odpowiedzi, a 27 wszystko się podoba. Wielu kieruje się w odpowiedzi pobudkami patrjotycznemi: 13 najmniej lubi się uczyć o zdrajcach, 10 o tem jak Polacy ponosili klęskę, nie lubią, że niektórzy królowie źle panowali, że Krzywousty podzielił kraj między synów, że Bona wywiozła z Polski skarby, że w przeszłości odgrywały się walki bratobójcze. Jeden z uczniów napisał, że nie podoba mu się, gdy czyta lub słyszy „o jakiejś bitwie i ten, któremu życzy, żeby przegrał, zwyciężył“. Chłopiec, który dał tę odpowiedź, wyobraźnią swą wyprzedza akcję lektury czy też opowiadania, jest przekonany, że tak się stać musi jak mu to wyobraźnia dyktuje, tymczasem spotyka go rozczarowanie, co wywołuje nieprzyjemne zabarwienie uczuciowe. Poza tem 4 uczniom najmniej się podoba pamiętanie dat.

W klasie IV 17 uczniów zostawiło pytanie bez odpowiedzi, 19 odpisało, że wszystko im się podoba. Znowu 6 chłopców najmniej lubi się uczyć o klęskach. Dotychczas chłopcy, dając

mi taką odpowiedź, mieli na oku własny naród. W tej klasie jeden z uczniów już szerzej patrzy, kiedy pisze: „Nie podoba mi się, jak jaki naród podbije drugi naród i gnębi go“. Pamiętania dat i faktów nie lubi 6 uczniów. Reszta daje odpowiedzi niewiele różniące się od wyżej wymienionych.

W klasie V i VI 7 kartek zostało bez odpowiedzi. Pamiętania dat nie lubi tu aż 15 uczniów. Inni kierują się w swych odpowiedziach bądź to uczuciem patrjotycznem bądź też trudnością materjału, najmniej np. lubią o ustrojach (2 odp.) i trudnego materjału (5 odp.), szkoda tylko, że nie wyszczególnili, co im trudność sprawia.

Z odpowiedzi wynika, że im wyższy stopień, tem więcej przybywa materjału pamięciowego, zwłaszcza dat i faktów, który uczniowie muszą opanować. Czy należałoby pamięć ucznia obarczać tym materjałem? Nie można zawsze tylko to uwzględnić, co się uczniowi podoba, lub nie podoba, nie posiada on bowiem jeszcze wyobrażenia o tem, co jest istotnie ważne. Chodzi więc o to, aby materjał trudniejszy podać młodzieży w formie przystępnej i zrozumiałej. O ile więc uczeń dał na pewne kwestje odpowiedź ujemną, to musiał mu ją podyktować instynkt samozachowawczy, który skłania ucznia do lenistwa lub zniechęcenia w stosunku do pewnych rzeczy. Uważam, że zbyt rygorystyczne operowanie datami nie jest pożądane, uczeń rychło zapomina, chociaż stale będzie je powtarzał. Energję, którą jego umysł zużyje na ten wysiłek, z większą korzyścią możnaby obrócić na inne zagadnienia. Orjentowanie się w czasie jest jednak konieczne. Sądzę, że wystarczy, kiedy uczeń pamięta, w którym wieku dany proces historyczny się odbywał. Zamiast wyliczania dat, obejmujących panowanie poszczególnych królów, lepiej gdy uczeń będzie umiał podać charakterystykę poszczególnego wieku i na podstawie tej charakterystyki wyprowadzi, jakie były rządy wówczas, na jakie warstwy się ludność dzieliła, jak zdobywano środki do życia. Zasadnicze jednak daty jak np. r. 966, 1386, 1410, 1569, 3 maja 1791, 1795 musi uczeń pamiętać.

Nasuwa się jeszcze zagadnienie, czy przerabiać w szkole karty ciemne naszej historji, dni klęski i zdrady. O ile historja, której uczymy, ma być bezstronna, a nie propagandowem idealizowaniem przeszłości, musi tak być. Nauka zaś, którą dajemy w szkole,

choć w popularnej szacie, powinna być prawdziwa, a nie namiastkiem nauki, w przeciwnym razie uczeń, poznawszy się na tem, straci zaufanie do niej jak i do samej szkoły i nauczyciela. To, co jest złego w przeszłości naszego narodu, nie zgorszy ucznia. Przeciwnie, kiedy pozna błędy przeszłości, będzie się w późniejszem życiu starał je omijać. Przesadne idealizowanie przeszłości może uśpić ducha dziatwy i wywołać fałszywy patrjotyzm w pojmowaniu, że nasz naród jest najlepszy, najgenjalniejszy, najwaleczniejszy. Mamy zresztą pod tym względem dość doświadczenia z przeszłości. Złymi nauczycielami narodu byli Orzechowski i jemu podobni, którzy szerzyli kult przeszłości i szlachetczyzny, z którego wyrósł ów potępiony sarmatyzm. A nasz romantyzm, który posunął się do tego stopnia, że kazał „błogosławić ojców winie“, który głosił, jakoby Polska była Chrystusem narodów, czy mógł pobudzić do twórczej pracy dla ojczyzny? Rozumiem, że należy podnieść świetne momenty naszej historji, niech dziecko wie, że w pochodzie cywilizacyjnym kroczyliśmy równo z Zachodem, że czasami wyprzedzaliśmy go nawet, niech jednak wie także, że nie brakło u nas swar, bezrządu, rokoszów itd. Tylko przez objektywną ocenę dziejów uczeń pozna, co wart nasz naród i co w przyszłości będzie mógł dać ludzkości.

V.

W związku z omówioną ankietą przeczytałem około 150 wypracowań chłopców 10- do 15-letnich na temat: „Co myślę, gdy czytam o wojnie“. Opracowania były różne: podczas kiedy u jednego lektura książek treści wojennej wzbudza entuzjazm, u innych żal, smutek, współczucie. Trudno rozstrzygnąć, czy myśli wyrażone przez dzieci są ich własnemi myślami. Dziecko z natury swej jest sugestywne, łatwo ulega czarowi opowiadania. Na wypracowania dzieci więc musiało w znacznej mierze wpłynąć ujęcie przez autora tematu swej książki, zależnie od tego czy daje opowiadanie pełne zapału, czy też kreśli je z realizmem a nawet naturalizmem. Pewne indywidualne piętno można jednak zauważyć w wypracowaniach dzieci.

Autorów wypracowań możnaby podzielić na dwa typy: jeden ujmuje zagadnienie uczuciowe, drugi traktuje je zimno, bierze rzecz rozumowo. Typ pierwszy przedstawia olbrzymią przewagę

nad typem drugim, bo aż 78% chłopców kierowało się przy czytaniu i pisaniu uczuciem.

Z tych jedni czytają o wojnach z ciekawością, wprost pożerają treść książki, by jak najrychlej dowiedzieć się o wyniku, jak to charakteryzuje niżej podany urywek:

„W niektórych chwilach jestem ciekawy, co się też stanie. Kto wygra? Kto zostanie pokonany? Czasami chcę już płakać, tak smutno mi jest, czasami się śmieję i cieszę się, czasami jednej z partyj życzę zwycięstwa, a drugiej zaś klęski.“ (Chłopiec 13-letni.)

Widać jednak, że poza zwykłą ciekawością kryje się pewne wżywanie się w akcję, co pobudza zainteresowanie. Wykazują to niżej podane urywki:

„Gdy czytam o bitwach, myślę nawet, że sam walczę w szeregach żołnierzy. Czytam niekiedy, że strona nieprzyjacielska wygrywa. Smucę się wtedy i czasem nawet nie chce mi się dalej czytać. Ale myślę sobie, że może nasi wygrają, więc czytam dalej. Gdy czytam, że nasi wygrywają, cieszę się jak ten żołnierz, co na polu walki cieszy się z dotychczasowej przewagi nad nieprzyjacielem.“ (Chłopiec 13-letni.)

„Zdaje mi się, że stoję gotowy do ataku i natarczywie odpieram nieprzyjaciela. Zdaje mi się, że po bitwie otrzymuję od kapitana order waleczności.“ (Chłopiec 14-letni.)

„Czytając *Bitwę pod Cecorą,* myśl moja wyrywała się do tego pola krwi. Chciałbym Żółkiewskiego, który tak wiele zasłużył się Polsce, wziąć na koń, nie pytając się czy chce czy nie chce, aby osobę jego ocalić dla kraju. Będąc starym, mógł radami swemi pouczać pokolenia młodsze. Dalej myślałem sobie, że broniłbym Żółkiewskiego do ostatniej kropli krwi, a każdego, kto zbliżyłby się do niego, ciąłbym mieczem jak pan Longinus Tatarów, że za każdem cięciem zabijałbym po 5 lub 6 ludzi.“ (Chłopiec 13-letni.)

„Zapominam, że czytam i zdaje mi się, że jestem bohaterem. Ludzi, biorących udział w danem zdarzeniu, dzielę zawsze na dwie partje: jedną, której sprzyjam i drugą, której jestem przeciwnikiem. Z każdego triumfu sprzyjających cieszę się, jak gdyby on i mnie dotyczył, z każdej zaś klęski jestem niezadowolony.“ (Chłopiec 15-letni.)

Najczęściej wywołuje u chłopców lektura wojenna uczucie grozy (38,6%), a w połączeniu z tem pragnienie, by w przyszłości wojen nie było. Pozwolę sobie przytoczyć cały szereg takich urywków:

„Książki o wojnach wywołują jakieś fantastyczne myśli, pobudzające do wielkich czynów, chociaż te ostatnie są tak straszne, ziejące mordem, pożogą i wylewem krwi bratniej.“ (Chłopiec 15-letni.)

„Książka mnie smuci, bo nie lubię czytać o rozlewie krwi. Wtedy to nasuwają mi się myśli, żeby narody wogóle nie prowadziły ze sobą wojny, bo ona marnuje kraj.“ (Chłopiec 14-letni.)

„Czemu to naród z narodem się nie zgodzi? Nie powinno być przecież żadnych zatargów! Ile to ludzi zginęło, ale chociaż umarli bohaterską śmiercią, chętnie chcieliby jeszcze żyć z rodziną“. (Chłopiec 14-letni.)

„Zastanawiam się nad grozą wojny. Wojna jest to najgorsza plaga, albowiem przez wojnę setki tysięcy rodzin zostaje bez dachu nad głową. Są tacy, którzy ostatniego żywiciela tracą t. j. ojca lub brata najstarszego. Są jeszcze inni, którzy powrócą do domu okaleczeni, więc nie są zdolni do pracy. To też powinniśmy prosić Pana Boga, aby nasz kraj zachować raczył od wojny. (Chłopiec 13-letni.)

„Myślę, jakbym ja tak stał na wojnie. W takiem gradobiciu kul stać dzień i noc! Bij się tak z wrogiem, czasem i ciebie kula ugodzi i padniesz trupem i nikt nie wie, kto cię położył, bo tam tysiące żołnierzy się bije. Czasami bomba spadnie przed tobą lub za tobą i cię całego rozszarpie. I tak wszyscy zginą jedną śmiercią. Lepiej jednak, że ty zginiesz, niżby cały kraj miał zostać zniszczony“. (Chłopiec 13-letni.)

„Gdybym ja poszedł na wojnę, toby mnie napewno zabili. Oni zapewne muszą być ostrożni, gdy się biją. Żal mi się zrobi. Oni się biją za ojczyznę, a ci, którzy zabici, przyjdą zapewne do nieba. Teraz myślę, że wojna to nic, ale jak przyjdzie, to wlecę w jakikolwiek kąt, żeby się uchronić“. (Chłopiec 10-letni.)

„Co za straszny widok przedstawia wojna! Wsie i miasta w gruzy porozsypane, wojsko rozszarpane, konie tak samo. Co za jęk, co za okropne narzekania! Ilu ojców opłakuje swoich synów, ile żon opłakuje swoich mężów, ile dzieci opłakuje swoich ojców“! (Chłopiec 12-letni.)

„Gdy czytam o wojnie, to myślę, że wojownicy są nieszczęśliwi. Lada chwila może w nich trafić kula. A ile zabitych jest na polu bitwy“! (Chłopiec 11-letni.)

„Wojna to nic dobrego. Przynosi ona same klęski, nieszczęścia i smutki dla krajów prowadzących wojnę. Żal mi tych nieszczęśliwych. Ale sobie myślę, gdy w naszym kraju będzie kiedyś wojna, a ja urosnę, wtenczas wezmę miecz do ręki. Będę bił wroga z drugimi, aby jak najprędzej wypędzić go z kraju. Bo wtenczas tylko może się każdemu dobrze powodzić, gdy jest pokój w kraju“. (Chłopiec 11-letni.)

Dzieci odczuwają więc grozę wojny, uznają ją za „najgorszą plagę“, która trapi ludzkość, w potrzebie jednak, dla obrony granic państwa, dla zagwarantowania pokoju, uznają wojnę za konieczność. Przytoczę teraz szereg przykładów, w których lektura wojenna budzi chęć naśladownictwa, (13,4%) i to z motywów, które wyżej wymieniłem. Ani cienia zaborczości! Doprawdy, że dumni możemy być z takiej młodzieży.

„Jeżeli nie my, to któż za ojczyznę walczyć będzie? A więc gdy czytam o wojnie, chcę naśladować jednego z tych bohaterów, którzy przelali krew za ojczyznę“. (Chłopiec 12-letni.)

„Myślę, aby iść także bronić kraj ojczysty, gdy podrosnę, i łby ścinać mieczem“. (Chłopiec 12-letni.)

„Żebym mógł widzieć taką wojnę, lecz nie miałem sposobności. Cieszyłbym się, żebym mógł widzieć. Bym miał zaszczyt być dzielnym żołnierzem“. (Chłopiec 13-letni.)

W końcu podam dwa urywki z tych wypracowań, o których mówiłem na początku, że zostały napisane przez uczniów rozumujących.

„Rozmyślam nad tem, jak wojna powstała i jakie państwo wojnę wypowiedziało. Następnie zważam na przebieg wojny i sposób wojowania. Dawniej ludzie walczyli dzidami i łukami albo na białą broń. Zwycięstwo odniesie zwykle strona lepiej uzbrojona i posiadająca dobrego wodza. Skutki dla zwyciężonych bywają fatalne“. (Chłopiec 14-letni.)

„Ludzie wynajdują coraz okropniejsze środki walki dla tem skuteczniejszego przeciwstawienia się wrogowi. Według mego zdania najlepiej byłoby, gdyby ludzie wojen nie prowadzili. Wtedy nie byłoby tak wiele biedy wśród ludności. Wszyscy mogliby w spokoju pracować, niepotrzebując się obawiać napaści wroga. Wtedy wynalazcy nie potrzebowaliby czas marnować na doskonalenie broni, lecz na pożyteczniejsze rzeczy dla dobra ludzkości. Wtedy mniej byłoby obrazy Boga, który więcejby błogosławieństwa zsyłał“.
(Chłopiec 15-letni.)

Uderza nas to pokojowe usposobienie chłopców, niema też (za małemi wyjątkami tylko) zawziętości. Na takie ujęcie wpłynęło z pewnością ostatnia wojna. Nie jest to jednak wpływ bezpośredni, bo dzieci wojny nie pamiętają. Wielka wojna pozostawiła jednak tak okrutny posiew, znacząc swój pochód śladami zniszczenia, morderstw, grabieży, przekleństw i wyuzdania moralnego, że żyje ona dotąd i długo jeszcze żyć będzie w tradycji rodziny. A dziecko w tej atmosferze powojennej się wychowuje!

Niektórzy chłopcy piszą, że nie lubią czytać o rozlewie krwi, jeszcze inni dziwią się, dlaczego narody ze sobą walczą a nie żyją ze sobą w zgodzie. Wysuwa się kwestja ukształtowania nauki historji na zasadach pacyfizmu. Było to już przedmiotem obrad niejednego kongresu. Niektórzy uczeni radzili nawet, żeby historję wojen zupełnie wykluczyć z nauki historji. Jak się z tem pogodzić? Niejedne wojny miały wielkie znaczenie w historji, tak, że przez pominięcie ich dalsza historja stałaby się niezrozumiałą. Nie dałoby się tego urzeczywistnić. Zresztą dzieci mają pewne zainteresowanie do wojen jak to wykazała ankieta, choć materjał ten budzi w nich uczucia nieprzyjemne. Należałoby

zatem mówić tylko o tych wojnach, które istotnie były ważne, a resztę pominąć zupełnie. Nie potrzeba się wdawać w szczegóły wojen i bitew, ominąć momenty drastyczne, okrutne, a brać pod uwagę przedewszystkiem historyczne znaczenie wojen. Poco dziecko ma wiedzieć, że na pobojowisku grunwaldzkiem leżało 40.000 trupów krzyżackich, lub że Florjan Szary, pod Płowcami raniony, miał tyle przytomności, że kładł sobie wnętrzności, które mu wychodziły z ran, napowrót do ciała, jak to niektóre podręczniki podają. To nie jest pokarm dla umysłu dziecięcego, niema też znaczenia wychowawczego. Zamiast tego lepiej zwrócić uwagę na to, jakie skutki dla Polski miało zgniecenie potęgi krzyżackiej.

O wojnach należy mówić bez nienawiści w stosunku do pewnych państw, nie należy też podniecać uczuć dziecka. Wszelki afekt bowiem posiada dążność do czynu. Na kim ma się to odbić? Czy chcemy wychować żołnierzy czy obywateli? Sądzę, że to drugie jest ważniejsze. A czy jesteśmy przekonani, że to kształcenie instynktu wojowniczego, czyli jak pisał ongiś Zarzecki „kłów i pazurów" nie mogłoby się odbić na własnym rządzie czy na pewnem ugrupowaniu społecznem czy politycznem? Dziś, kiedy zależy nam na dobrych stosunkach handlowych z naszemi sąsiadami, szczególniej powinniśmy omijać kwestje drażliwe.

Z obserwacji zjawisk polityczno-społecznych wiemy, że dzisiejsza Europa jest podzielona na dwa obozy: jeden nacjonalistyczny, a drugi pacyfistyczny. O ile chcemy, aby obóz pacyfistyczny zwyciężył, to zwróćmy w nauce historji większy nacisk na rozwój kultury narodu, na rozwój państwowości, okażmy dla tych kwestyj wiele entuzjazmu i rozwijajmy siły twórcze dziecka, a tamujmy rozwój owych instynktów wojowniczych. Rozwijajmy i kształćmy dziecko w duchu pokoju, do czego dąży między innemi Liga Nowego Wychowania.

A co się stanie z owemi instynktami niższemi, wszak to, co ma swój odpowiednik w świadomości, nie zginie ani zagłuszyć się nie da? Nauczyciel powinien je usunąć przez sublimację tj. przeobrazić je w wyższe i w społecznie dodatnie instynkty. Jak to uczynić? Walka jest walką i nią pozostanie. Należy jednak wskazać dzieciom, że jak dawniej oręż rozstrzygał o wyższości

narodów, tak dziś walka ta przyjmuje szlachetniejsze właściwości. Pola bitew zamieniają się na boiska olimpjad, na międzynarodowe wystawy, kongresy i zjazdy naukowe. W przyszłości nie walka zbrojna lecz wydajność pracy będzie decydowała o wielkości narodu. Zgodnie z tem założeniem należy dzieci zachęcać do sportu, którego celem będzie harmonijny rozwój całego ciała dla jego zdrowia, a nie dla celów wojennych. Trzeba w dziecku wzbudzić dalej coraz większe poszanowanie dla ludzkiej pracy, do czego przyczynia się obecna szkoła też w pewnej mierze przez wprowadzenie do swego programu robót ręcznych.

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

Uwaga. Otrzymaliśmy drugą, znacznie krótszą pracę na podobny, ciekawy temat p. Mencla pt. „Czy dotychczasowy sposób nauczania historji jest dobry?", w której autor przedstawia wynik przeprowadzonej w kl. IV—VII ankiety na pytania: „Co jest państwo — naród — władza?" Artykuł ten umieścimy prawdopodobnie już w następnym zeszycie. Red.

W SPRAWIE ZBYT TRUDNEGO PROGRAMU.

Temat, poruszony w artykule pt. „Zbyt trudny program"*) jest aktualny choćby z tego względu, że mamy wiele pełnych 7-klasowych szkół powszechnych, które programu przepisanego nie wypełniają.

Jednakowoż wywody autora niezawsze m. zd. są słuszne. Zgadzam się z autorem, że odwzorowywanie na liczmanach w I oddziale przy licznej frekwencji trudno przeprowadzić, ale widziałem szkoły, gdzie klasy o 30 uczniach z wielkiem powodzeniem posługiwały się przez cały rok patyczkami.

Materjał geometryczny III oddziału przeprowadzałem w całości bez trudu w szkole trzyklasowej na wsi, bez stosowania działań piśmiennych, z tem zastrzeżeniem, że liczby użyte w zagadnieniach były niewielkie. Uważam, że tego właśnie chce program. Wprowadzanie liczb dużych nie pogłębia zrozumienia rzeczy, ale utrudnia niepotrzebnie pracę uczniów. Wykonywanie zaś działań piśmiennych na liczbach małych jest zbędne i niewskazane w trzecim oddziale jeszcze dlatego, że zaniedbuje się przez to często tak ważny w życiu praktycznem rachunek pamięciowy.

*) *P. S.* Nr. 5. 1928.

Rozszerzenie zakresu ułamków zwyczajnych w oddziale III czy IV na „działanie piśmienne na ułamkach" byłoby może niebezpieczne z tego względu, że wielu nauczycieli (jak to zresztą już dziś niekiedy się dzieje), wprowadziłoby ułamki o różnych a wielkich, w praktyce mało używanych i trudnych mianownikach.

Myli się autor, twierdząc, że program na str. 48 i 49 wprowadza ułamek $^{285}/_{375}$, gdyż jest to nie ułamek, lecz stosunek dwu liczb, gdzie wielkość liczb nie stanowi żadnej trudności. Myślę, że również dzielenie liczb można przedstawić w formie ułamka i dzieci już w IV oddziale łatwo przywykną do tego sposobu pisania.

Przedstawienie $^0/_0$ i $^0/_{00}$ jest rzeczywiście nie takie, jakiego nas, starych, w szkołach uczono, ale przyznać musimy, że w praktyce prawie nikt nie wylicza $^0/_0$ w taki sposób, jakiego nas przed laty nauczono. Szkoda tylko, że i ten, jaki podaje program, jest również mało używany w praktyce, jak słusznie zaznacza p. Fr. Ku.

Wskazówki w dziale E oddziału IV może są za trudne i za przedwczesne, dałyby się odłożyć do VI oddziału, gdyby nie to, że w oddziale IV przy nauce geografji ma uczeń poznać podziałkę map na początku roku, kiedy nietylko o stosunkach nic nie wie, ale kiedy zakres znanych mu liczb nie przekracza 10.000, podczas gdy podziałki idą ponad 100.000.

Zgadzam się z autorem, że program V oddziału jest niedość wyraźny i może być dowolnie interpretowany przez nauczycielstwo.

Natomiast jest kwestją sporną, czy gruntowne rozwinięcie nauki o ułamkach zwyczajnych stanowi należyty grunt do nauki algebry (jak sądzi p. Fr. Ku) czy też naodwrót, pewne wiadomości o działaniach na liczbach ogólnych ułatwią gruntowne zrozumienie działań na ułamkach (jak, zdaje mi się, chce program).

Najzupełniej piszę się na zdanie autora, że szkoła powszechna powinna zaznajomić młodzież z rozmaitemi formami rachunku praktycznego, potrzebnego w życiu, dlatego właśnie uważałbym za niewskazane poświęcać za wiele czasu w oddziale VI na rachunki $^0/_0$ prostego, $^0/_0$ składanego, spółki, mieszaniny, dyskontu itp., bo prosty rachunek $^0/_0$ i mieszaniny da się bez trudności wykonać w IV oddziale, potem obszerniej przy algebrze, równaniach itd. bez przeznaczania na nie (jak się dziś często dzieje) całego roku. Procent składany zaś, oblicza się zwykle przy

pomocy tablic, dyskont itp. metodą drabinkową, nieużywaną w szkole powszechnej. Obliczanie przez wnioskowanie: odsetek, stopy procentowej, kapitału i czasu, za lata, miesiące i dnie, albo skomplikowane zadania na rachunku mieszaniny, prób itp. wypełniają dziś jeszcze nieraz całkowicie czas, przeznaczony na naukę rachunków w V, VI i VII oddziale szkoły powszechnej, ale na zjawiskach życia codziennego wcale się nie opierają, więc program słusznie je pomija. Wątpię, czy człowiek przeciętny, który (według autora) nie spotka się w życiu z liczbami ogólnemi, zetknie się z rachunkami dyskontu, mieszaniny, spółki, procentu składanego, — a tego autor słusznie każe uczyć, gdyż chodzi tu więcej o cel formalny nauki rachunków.

Jeżeli z tego punktu widzenia oceniać będziemy zadania na procenty itd., jeżeli nie będziemy celowo wprowadzać zadań zawikłanych, nie braknie czasu na algebrę, a racjonalnie prowadzona algebra nie będzie za trudna. Od nauczyciela w zupełności zależeć będzie, czy traktowanie nauki algebry w szkole powszechnej będzie powierzchowne i bez żadnego praktycznego znaczenia dla życia. Wiem z własnego doświadczenia, że program, przepisany na oddziały V i VI, można całkowicie wyczerpać nawet w trzyklasowej szkole na wsi.

Jeżeli już zgodzimy się na naukę o funkcjach, to chyba trudnoby nam było zrezygnować z wykresów. Zresztą wykresy nie są tak bardzo oderwane od życia, skoro spotkać je można w książkach popularnych i kalendarzach dla ludu, gdzie dane, dotyczące statystyki kraju, gospodarstwa, nawet paszy dla bydła, rezultaty wyborów itd. przedstawia się przy pomocy wykresów.

Geometrja w oddziale V i VI nie jest, zdaje mi się, tak kompletnie niezrozumiała, ale nie trzeba się domyślać np. w punkcie C oddziału V nic więcej ponad to, co tam wyraźnie napisano. Zamiast twierdzić: „nauczyciel, ograniczając się na tem, niczegoby nie nauczył", powiedziałbym: program geometrji w V i VI oddziale jest tak obszerny, że nauczyciel musi się ograniczyć ściśle do programu, gdyż inaczej zabraknie mu czasu na wyczerpanie materjału.

Przesadne jest zdanie, że „program nigdzie nie uwzględnia koła, nie wspomina o kole nawet we wskazówkach metodycznych w oddziale V i VI" — skoro w I oddziale mówi program wyraźnie

o kole (str. 3), jest również w V oddziale „kreślenie wielokątów foremnych“ w VI oddziale „wyprostowanie okręgu koła“, „pomiar pól“ itd. (str. 52 i 54). Jest wszystko, ale za ogólnie; można było i należało dla usunięcia wszelkich wątpliwości rozwinąć te punkty szczegółowo, i tu ma p. Fr. Ku niezaprzeczoną rację.

Natomiast nie odważyłbym się twierdzić, że wykonanie siatek dwóch brył pochyłych jest „bezcelowe i niewykonalne“, a jeżeli geometrja ma być poglądowa, to chyba nie szkoda czasu na kreślenie siatek. Przecież kilka linij wyżej sam autor przyznał, że „zaznajomienie z cyrklem“, a ja dodam i „z ekierką“ „jest nieuniknione“, a więc trzeba kreślić jak najwięcej, w celu opanowania techniki kreślenia.

Wreszcie radbym się dowiedział, jakby autor przeszedł poglądowo od powierzchni wielkiego przekroju kuli do powierzchni kuli bez uciekania się do dogmatu, że powierzchnia kuli jest cztery razy większa od powierzchni wielkiego koła. Byłby tu jeden dogmat zastąpiony przez drugi.

Zato ma autor niewątpliwą rację i wielką zasługę w tem, że domaga się ścisłych wskazówek, dotyczących wykonania programu i wydania podręczników przystosowanych do programu. Przeciętny nauczyciel nie ma ani czasu, ani możności wyszukiwania materjału po różnych podręcznikach na każdą lekcję. Podręczniki są niezbędne, i jak długo ich nie będzie — o ścisłem wykonaniu programu mowy być nie może.

F. H.

ŻYTO JAKO PRZEDSTAWICIEL ZBÓŻ I ROŚLIN WIATROPYLNYCH.

(Lekcja z zbiorowiska „Pole w wiośnie.“ Oddział V szkoły powsz.)

I. Obserwacja i zadania. Od chwili, kiedy się ruszyła wegetacja, dzieci obserwują pola obsiane żytem. Spostrzegają, jak żyto dostaje słupki, tj. wyrasta w łodygę. Zapisują w dzienniczku datę wykłoszania się. W życie ustawiają laskę i na niej zaznaczają codzienny przyrost łodyg. Obserwują pole w porze kwitnienia i dowiadują się, pod jakiemi warunkami żyto się zapyla (pogoda, wiatr — mróz). Przed lekcją posadzimy kilka okazów żyta w skrzynce.

II. Zdobycie wiadomości. 1. Opowiedzcie, gdzie rośnie żyto, jak i kiedy je sieją. Dlaczego zaliczamy żyto do najgłówniejszych roślin uprawnych? (Pożytek z ziarna i słomy). Dlaczego z wszystkich zbóż u nas najwięcej żyta uprawiają? (Żyto rośnie i na lżejszej, mniej dobrej roli, jest wytrwałe na klimat zimniejszy.) Jakie zboża zastępują miejsce żyta w innych krajach? (We Francji pszenica, we Włoszech i na Bałkanie kukurydza, w Chinach ryż.) Jakie znaczenie ma uprawa żyta?

2. Pamiętacie, jak wyglądało żyto na polu przed zimą! (Miało tylko listki.) Dlaczego nie byłoby dobrze, gdyby żyto już w jesieni wyrosło w łodygę? (W zimie spada śnieg, łodygi połamałyby się.) Dlaczego w wiośnie już żyto może wyrastać bez obawy w wysoką łodygę? (Śnieg już nie pada.) Może istnieją w wiośnie inne niebezpieczeństwa dla żyta? (Wiatry, grad.) Dlaczego żyto jest narażone na działalność wiatru? (Jest wysokie.) Jednak wiatr zazwyczaj nie wyrządzi żadnej szkody w życie! Co możemy sądzić o życie pod tym względem? (Musi posiadać środki obronne.) Przypatrzcie się łodydze i powiedzcie, w jaki sposób jest zabezpieczona od szkód z strony wiatru? (Łodyga ma w pewnych odstępach „kolanka", jest wewnątrz próżna, tworzy więc rurkę, częściowo okoloną liśćmi.) Udowodnijcie, że takie urządzenie jest korzystne! (Przez „kolanka" łodyga podzielona na części i wzmocniona, jakby przewiązana; długą rurkę szklaną łatwiej złamać niż krótszą, stąd korzyść z podziału łodygi na części.) Opiszcie liście żyta! (Są bez ogonka, tworzą pochwę od kolanka do połowy przestrzeni do wyżej umieszczonego kolanka.) Jakie znaczenie ma pochwa? Otwórzcie ją i zbadajcie część źdźbła, którą ona zakrywa! (W tem miejscu łodyga jest delikatna, miękka, najbardziej przy kolanku.) Dlaczego więc te części łodygi muszą być ukryte w pochwie? Co możemy sądzić o tych częściach łodygi, biorąc ich wiek pod uwagę? (Są jeszcze młode.) Odszukajcie podobnych części źdźbła! (Ponad każdem kolankiem.) Uderza, że łodyga jest w więcej miejscach młoda. O czem to świadczy? (Że żyto równocześnie rośnie od każdego kolanka.) Przypomnijcie sobie teraz wasze zapiski co do wzrostu żyta! Dlaczego więc żyto w tak krótkim czasie mogło wyrość do dwu metrów nawet? (Rosło w kilku miejscach równocześnie.) Jakie urządzenie posiadają liście, aby wiatr nie działał ze szkodą dla

żyta? (Doświadczenie: dmuchamy na listek. — Listek łatwo się odwraca, nie jest szeroki, lecz wąski. — Porównać z wąską chorągiewką.) Dlaczego takie urządzenie żyta wychodzi na korzyść? (Chroni od połamania łodyg przez wiatr.) Jak rozmieszczenie żyta wpływa dodatnio na łodygi? (Żyto rośnie w wielkich gromadach, wspiera się wzajemne.) Spróbujcie łodygę żyta nagiąć! (Ugina się bardzo nisko, nie łamie się łatwo.) W której części łodyga najwięcej musi być odporna? (Na dole.) W jaki sposób dolna część łodygi jest z tego powodu najbardziej umocniona? (Kolanka są gęściej umieszczone, łodyga na krótsze części podzielona.) Czy może odnajdziecie jeszcze jeden powód, dlaczego łodyga w dolnej części musi być najmocniejsza? (Na niej spoczywa cały ciężar łodygi, liści kłosa z ziarnami.) Jak więc łodyga żyta jest zbudowana odpowiednio do swego przeznaczenia? Jakie zadanie spełniają liście żyta? Opowiedzcie, jak żyto rośnie w wiośnie! Odszukajcie na polach o nierówno dobrej glebie łodygi, wyrastające z jednego korzenia i podajcie przyczynę tej różnicy! Zważajcie też na inne gatunki zboża. Jakie warunki wpływają na gęstość żyta? (Prócz dobrze uprawionej gleby ciepłe i wilgotne powietrze wiosenne.) [Przypomnieć: sen Józefa egipskiego o 7 kłosach! — Egipt.] Opowiedzcie o łodydze i liściach żyta!

3. Przez nagięcie boczne kłosa badajcie jego budowę! (Składa się z dwu rzędów kłosków wzdłuż osi, ustawionych w rodzaju progów.) Zerwijcie kilka takich kłosków i badajcie ich wnętrze i narysujcie części kłoska! [Wspólnie na tablicy z równoczesnem podaniem nazw.] Badamy części kłoska podczas kwitnienia, oraz okazy niekwitnące jako też kłosy próżne — zeszłoroczne! — Opowiedzcie o budowie kwiatów żyta!

4. Do jakich roślin zaliczamy żyto ze względu na sposób zapylania się? (Do wiatropylnych.) Powtórzcie, co zauważyliście podczas kwitnienia żyta! (Nad polem unosi się pył kwiatowy w postaci chmurek. Potrzeba słońca i wiatru. Podczas niepogody żyto się nie pyli, „kurzy".) Dlaczego byłoby niepożądane dla żyta, żeby pyłek wypadał z kwiatów i podczas deszczu? (Musi być suchy, aby go wiatr z łatwością przenosił na inne kłosy.) Aby się przekonać, jak się zachowuje kwiat żyta, gdy po wilgotnem powietrzu słońce zaświeci, ogrzewamy nierozkwitnięty kłos pod

pachą: po chwili ukażą się pręciki, kłosek się rozszerzy i zobaczymy słupek! Jakie urządzenie posiadają torebki pręcików, aby na korzystną chwilę nagromadzić większe zapasy pyłku? (Patrz rozkwitnięte kłoski!) Porównajcie pod tym względem żyto z leszczyną!) Dlaczego sposób umieszczenia pręcików i słupka odpowiada ich zadaniu? (Pręciki występują na wierzch, aby wiatr łatwiej mógł zdmuchnąć pyłek; słupek cośkolwiek ukryty — ochrona przed mrozem i deszczem.) Porównajcie słupki żyta z kwiatami żeńskiemi leszczyny! Jak rozmieszczenie żyta i umieszczenie kłosów zapewnia żytu zapylenie się? (Żyto rośnie gromadami; wiatr zmienia często kierunek tak, że nawet i przybrzeżne kłosy bywają zapylone. Podobnie u leszczyny.) — Opowiedzcie, jak żyto kwitnie!

III. Uogólnienie. Opiszcie na pokazach inne gatunki zbóż u nas uprawianych! Podajcie, w czem są sobie podobne! (Korzeń wiązkowaty, łodyga czyli źdźbło próżna, podzielona na części, ma kolanka, liście tworzą pochwy, kwiatostan: złożony kłos, a owoc tworzy ziarnko.) Takie rośliny należą do rodziny traw. Gdzie spotykamy przedstawicieli tej rodziny? (Na polu, na łące, w lesie — wogóle wszędzie.) Jaki stąd pożytek jest z traw? (Zboża służą ludziom i zwierzętom na pożywienie; trawy na łąkach dają paszę dla bydła; na bagnach tworzy się torf.) Bez traw są niemożliwe ani uprawa roli ani hodowla bydła. Trawą porastają pastwiska tak krajów zimnych jak i gorących. Dlaczego trawy mogą przetrwać niekorzystne wpływy klimatu? Rozmnążają się przez pędy, które, chociaż na czas jakiś zasychają, odnawiają się, gdy nastanie korzystne powietrze, np. dolina rzeki Orinoko w Ameryce Południowej, stepy nad morzem Czarnem i w Azji. Życie koczownicze narodów.

IV. Zastosowanie. Jak człowiek pośrednio zużywa trawy łąk i pastwisk? — Jak powstaje torf? — Dlaczego Pismo św. wspomina na wielu miejscach o pasterstwie? — Zadanie: Żyto jako roślina wiatropylna.

Rogoźno. Aleksander Urbański.

RAK RZECZNY.

(Lekcja w klasie IV.)

Przygotować na lekcję: szeroki słój, żywe i nieżywe raki, naczynie do gotowania, lampkę spirytusową, dżdżownice.

Dyspozycja:

I. Budowa ciała: a) skorupa (skorupiak.) Głowotułów: a) narządy zewnętrzne na głowie, b) aparat gębowy — pokarm, c) odnóża, d) chodzenie. Odwłok: a) skład, b) nóżki pływne, c) pływanie. II. Narząd oddechowy. III. Rozmnażanie się. IV. Pożytek. V. Zmiana barwy. VI. Zebranie. VII. Zadanie.

Jakie zwierzątko widzicie w słoju? (Raka.) Gdzie już przedtem widzieliście raki? (W hali targowej, w koszu przed sklepem żywnościowym itd.) Gdzie żyją raki? (W rzekach, strumieniach, stawach.) Nauczyciel odstawia słój i bierze do ręki nieżywego raka. [Dobrze byłoby, gdyby uczniowie chociaż w każdej drugiej ławce mieli po jednym nieżywym raku.] Oglądajcie uważnie raka! Jaka jest różnica między rybą a rakiem co do wierzchniej szaty? (Ryba pokryta łuskami, a rak skorupą.) Jaka jest barwa tego pancerza? (Czarniawo-zielonkawa.) Czy skorupą tą pokryte jest całe ciało raka? (Brak skorupy ze spodu.) Jest jeszcze więcej zwierząt pokrytych skorupą, które poznacie w następnych lekcjach. Zwierzęta te należą do skorupiaków. Powtórz, napisz! Dlaczego rak należy do skorupiaków? (Bo ciało jego pokryte skorupą.) — Opowiedz o okryciu ciała raka!

Wskazując na głowotułów, nauczyciel pyta: Jak nazywa się ta część ciała? (Głowa.) A pokażcie szyję! (Niema takiej.) Co tu więc szczególnego? (Głowa jest bezpośrednio złączona z tułowiem.) Pokażcie głowę wraz z tułowiem! Ta część ciała nazywa się zatem głowotułowiem. Powtórz, napisz! Dlaczego ma taką nazwę? (Bo głowa złączona z tułowiem.) Obejrzyjcie dokładnie przednią część głowotułowia! Co tu ciekawego zauważyliście? (Różki i oczy.) Ile jest różków? (Dwie pary.) Porównajcie je! (Jedna para to krótkie, rozdwojone różki, a druga — to długie wąsy.) Do czego służą rakowi? (Do macania.) Czy oczy leżą w dołach jak u innych zwierząt? (Nie — są osadzone na słupkach.) (Na żywym okazie dzieci spostrzegły, że rak porusza niemi.) Jakie są słupki? (Ruchome.) Do czego uzdalniają zatem raka?

(Do wysuwania, chowania i obracania oczu na wszystkie strony.) — Opowiedz o głowotułowiu, różkach i oczach! Co widzicie poniżej oczu? (Pyszczek.) W paszczy znajdujemy dwie pary szczęk i parę zazębionych żuwaczek. (Pokazać na obrazie.) Do czego służą? (Do odgryzania i żucia pokarmu.) Co tam jeszcze widzicie? (Nóżki.) Ile ich jest? (Trzy pary.) Tak — to są nóżki, ale nie służą rakowi ani do chodzenia, ani do pływania; rak za ich pomocą rozdrabnia pokarm. Czemu pomagają w pracy? (Szczękom.) Dlatego, że spełniają tę samą czynność co i szczęki, noszą nazwę szczękonoży. Powtórz, napisz! (Do słoju wrzucam dżdżownicę.) Uważajcie dzieci! Rak nasz jest głodny, więc zobaczymy, jak da sobie radę z dżdżownicą. Czem schwycił ją? (Ogromnemi kleszczami.) Jaki musi być ten uścisk dla dżożownicy? (Bolesny.) Poczem to poznajecie? (Bo wije się i kurczy.) Dokąd oddają ją kleszcze? (Do następnej pary, uzbrojonej w mniejsze kleszcze.) Co teraz widzicie? (Kleszczyki rozrywają i ćwiartują dżdżownicę.) A dokąd teraz dostają się kawałeczki? (Do szczękonoży i szczęk.) Co tu się odbywa? (Dokładne zżucie na miazgę.) Stąd wędruje pokarm przełykiem do żołądka. Czem prócz dżdżownic karmi się rak? (Jada rośliny, mniejsze od siebie zwierzątka wodne, a najchętniej pożera padlinę.) — Opowiedz o aparacie gębowym — o przyjmowaniu pokarmu.

Połóżcie wasze okazy spodem do góry! Co spostrzegacie? (Nogi.) Ile ich ma? (Dziesięć.) Po ile z każdego boku? (Po pięć.) Która para jest największa? (Pierwsza przednia.) Czem są zakończone? (Potężnemi kleszczami.) Co robi niemi? (Broni się i chwyta zdobycz.) Co mają dwie następne pary nóg? (Mniejsze kleszcze.) Jaką spełniają czynność? (Rozrywają zdobycz i nóżki podają ją do narządów gębowych.) Czem kończą się następne dwie pary? (Pazurami.) W którem miejscu słoja obecnie znajdują się raki? (Na dnie.) Gdzie zapewne i w rzece najchętniej przebywają? (Na dnie pośród mułu i kamieni.) Co powiecie o ruchach raka? (Łazi wolno, głową naprzód.) Których nóg używa do chodzenia? (Pięć par dużych, osadzonych u spodu głowotułowia.) Nauczyciel każe wyjąć raka i położyć go na poziomo ułożonej płycie, np. tablicy. Co teraz robi? (Chodzi.) Używa tych samych, co poprzednio w słoju nóg. Jak zatem nazwiemy te nogi? (Chodowe.) Dlaczego? (Bo za ich pomocą chodzi.) — Opowiedz o nogach chodowych!

Wskazując na odwłok, nauczyciel pyta: jaka to część ciała? (Ogon.) Zapamiętajcie sobie, że to, co mylnie nazywacie ogonem, to odwłok. Jaką więc nosi nazwę ta część ciała? (Odwłok.) Napisz! Jaka jest skorupa na głowotułowiu? (Z jednej części, jednolita.) A na odwłoku? (Składa się z więcej części.) Policzcie je! (Jest ich siedem.) Z czego odwłok jest złożony? (Z pierścieni.) Poruszajcie nim ku dołowi! Co spostrzegacie? (Pierścienie połączone są z sobą ruchomo.) Czem pokryty jest każdy z nich? (Skorupą.) — Opowiedz o budowie odwłoka!

Przypatrzcie się teraz dolnej stronie odwłoka! Co tam widzicie? (Małe nóżki.) Ile jest tych nóżek? (Pięć par.) Co widzicie osobliwego przy nich? (Są rozszczepione jak widełki.) Zobaczcie, na których pierścieniach są osadzone? (Na pięciu pierwszych.) Jakie nóżki ma szósty pierścień? (Szerokie i płaskie.) Dokąd są skierowane? (Do tyłu.) Co tworzą razem ze siódmym pierścieniem? (Jakby płetwę.) — Opowiedz o nóżkach, osadzonych na odwłoku!

Polecam uczniowi włożyć raka do wanienki, napełnionej rzeczną wodą. Dzieci stoją dokoła i obserwują. Co widzicie? (Rak pływa.) W jakim pływa kierunku? (Wstecz.) Co wysunął z pod odwłoka? (Pięć par nóżek.) Do czego są podobne? (Do wioseł na łódce.) Co powiecie o płetwie? (Rozłożył ją i silnie nią uderza.) Jak porusza płetwą? (Ku dołowi i przodowi.) Jak zowią się nóżki, których używa do pływania? (Nóżki pływne.) Jakie odróżniamy więc nogi? (Chodowe i pływne.) — Opowiedz, jak rak pływa!

Gdzie przeważnie zawsze przebywa rak? (W wodzie.) Zapomocą czego oddychają ryby? (Skrzelami.) Gdzie mieszczą się skrzela u ryby? (Po obu bokach, tuż za głową.) Opisz skrzela ryby! Rak również oddycha skrzelami. Odszukajcie takowe! (Niema ich.) Nie znaleźlibyście skrzeli, bo ukryte są z prawej i lewej strony głowotułowia pod brzegami skorupy i przytwierdzone u nasady nóg. Mają kształt piórkowatych, podłużnych listeczków. (Pokazać na obrazie — narysować!). Nieraz rak wychodzi z wody. Jak długo może poruszać się po lądzie? (Póki nie wyschną mu skrzela.) Co grozi mu przy dłuższym pobyciu na lądzie? (Śmierć, bo nie ma płuc, a skrzela przygotowane są do przyjmowania powietrza z wody.) Widzieliście pewnie już wszyscy schwytane raki

w koszu przed sklepem. Czem były przykryte? (Liśćmi.) Dlaczego umieszczono raki pomiędzy liści? (Bo jest chłodniej i skrzela nieprędko wyschną). — Opowiedz o oddychaniu raka!

Jak rozmnażają się ryby, żaby? (Z jajek.) Jaką nazwę noszą jajka rybie, żabie? (Ikra — skrzek.) I raki lęgną się z jajek. Samica raka składa na początku wiosny jajeczka. Aby się nie zniszczyły, nosi je z sobą. Nie posiadając odpowiedniej ku temi torebki, przytwierdza jajka do nóżek pływnych. Z jajeczek wychodzą młode raczki i dłuższy czas pozostają pod odwłokiem matki. Dopiero, gdy same potrafią szukać pokarm, gdy nie potrzebują opieki matczynej i wyrósłszy mogą się bronić przed wrogami, opuszczają matkę i żyją odtąd osobno. Nauczyciel odpyta kilkoma pytaniami i zwróci uwagę na troskliwą opiekę, jaką samica otacza swe młode. — Opowiedz o rozmnażaniu się raków! *)

Pewnie niejeden z was smakował już mięso raka. Gdzie się ono mieści? (Pod skorupą.) Jakiego jest koloru? (Różowego.) Gdzie jest go najwięcej? (W odwłoku.) Jaka jest najsmaczniejsza potrawa z raków? (Zupa rakowa.) [Nie od rzeczy byłoby, gdyby nauczyciel pouczył dziatwę, w jaki sposób wybiera się mięso z pod skorupy!] Jakiem więc zwierzątkiem jest rak? (Pożytecznem.) — Opowiedz o pożytku, jaki mamy z raków!

Nad płomieniem lampki spirytusowej ustawia się naczynie z wodą. Nieżywego raka wkładamy do wody w garnku. Jaka jest woda w garnku? (Czysta.) A jaka barwa skorupy raka? (Czarniowo-zielonawa.) Skąd się wzięło przysłowie: „Czerwony jak rak?“ (Że po ugotowaniu rak jest czerwony.) Woda się gotuje, dzieci zauważają, że rak zmienia barwę i staje się czerwony. Jaka jest teraz woda? (Ciemniejsza.) A jaka skorupa raka? (Czerwona.) Skąd to pochodzi? (Dzieci tego nie mogą wiedzieć, więc nauczyciel wyjaśnia.) W skorupie raka znajdują się barwniki: ciemno-niebieski i czerwony. Gdy się woda gotowała, to barwnik ciemnc-niebieski rozpuścił się i zabarwił wodę na ciemno, a barwnik czerwony pozostał i nadał skorupie raka czerwoną barwę. (Zadać kilka pytań celem powtórzenia.) — Opowiedz o zmianie barwy skorupy raka w gotującej wodzie!

*) Hodowlę raczków można przeprowadzić w klasie w miesiącu czerwcu, zakupując samicę raka z jajeczkami, umieszczając ją w dużym słoju, na którego dnie jest żwir i piasek. Uczniowie wtedy będą mieli sposobność dokładnego zapoznania się z procesem rozmnażania raka.

Dlaczego zaliczamy raka do skorupiaków? (Bo ciało pokryte skorupą.) Gdzie mieszkają skorupiaki? (W wodzie.) Jak są przystosowane do życia wodnego? (Skrzela, nogi pływne, płetwa.) Czem się karmią? (Roślinkami, padliną, mniejszemi zwierzątkami wodnemi.) Gdzie przebywają zimą? (W mule — sen zimowy.) W jaki sposób opiekują się raki swojemi dziećmi? (Noszą je z sobą, bronią przed wrogami itd.)

Porównajcie raka z pływakiem i ustalcie podobieństwa i różnice. Zadanie to wykonają uczniowie bez trudności, bo w poprzednich lekcjach przyrody również szczegółowo omawiano owady wodne, a przedewszystkiem pływaka. *)

Bydgoszcz. J. Świtalski.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Język mówiony a pisany.

Zdaje mi się, że Kol. Har poruszył w tej lekcji sprawę bardzo ważną, mającą ścisły związek z nauczaniem ortografji w szkole — tej bolączki nauczycielstwa. Ileż to artykułów i rozpraw w różnych czasopismach pedagogicznych na temat nauczania ortografji dotąd napisano! Nauczyciel wyławia chętnie i chciwie z literatury pedagogicznej cenniejsze według niego wskazania, zastosowuje je w praktyce, sam wynajduje niejednokrotnie własne drogi, któremi chciałby doprowadzić młodzież do poprawnego pisania — słowem, robi wszystko, aby uczniowie jego, po wyjściu ze szkoły, możliwie poprawnie pisali. Z własnego doświadczenia niestety wiemy, że ta sztuka, rzadko tylko w zupełności się nam udaje.

Gdzież zatem przyczyna złego? Przedewszystkiem sądze, w samym języku. Język polski zaliczają cudzoziemcy do języków bardzo trudnych; jest on rzeczywiście trudny — nawet dla samych Polaków. Każdy z nas wie, jaką trudność przedstawia w początkowej nauce, pisownia np. zmiękczeń w rodzaju: *ciebie, w niebie, lubię, choć, chodź,* lub takich subtelności jak: *wież, wierz, wiesz* itp. Z praktyki wiemy, że dla uczniów istnieje w pisowni przeważnie zasada fonetyczna. Ucho kieruje nimi przy pisaniu. Dziatwa, utożsamia najczęściej język pisany z językiem mówionym, pisze tak, jak mówi — a przynajmniej ma skłonność do takiego pisania. Dzieje się zaś tak w znacznej mierze dlatego, bo nie zwraca się jej należycie uwagi na ten doniosły fakt, iż istnieją właściwie dwa języki — mówiony i pisany.

Wyjaśniamy wprawdzie dziecku, że, np. wyraz *wchód* pisze się tak, a nie inaczej dlatego, bo mówi się *wchodzić, wychodzić* itd. — niezawsze jednak zwracamy usilnie jego uwagę na fakt, iż podobnie jak w tym wyrazie, tak i w wielu innych, ucho nasze stara się wyprowadzić nas na manowce. Słyszymy

---

*) Materjału do powyższej lekcji dostarczył mi podręcznik B. Dyakowskiego *Przyroda dla oddziału IV szkół powszechnych.*

wszak najwyraźniej *fhut, słobą, stfoją* — pisać jednak musimy inaczej. Na ten objaw musimy zwracać ustawicznie uwagę dziecka już od najniższych klas. Oczywiście, nie w formie uczonego wykładu lecz poglądowo, na jaskrawych przykładach.

Przy każdej sposobności pisania, należałoby — choćby w formie żartobliwej, humorystycznej — przypominać dziatwie, aby nie powodowała się ciągle uchem (czy też słuchem) — nie pozwoliła się mu, wyprowadzić w pole. Czasem jednak trzeba w zupełności, to znów częściowo, posłusznie ucha usłuchać. Na dowód tego możnaby od czasu do czasu dać dyktando z oderwanych wyrazów, według grup: pisownia zgodna z wymową — częściowo zgodna i niezgodna, czyli — słuchamy ucha lub nie słuchamy. To w oddziałach niższych.

W wyższych należałoby co pewien czas przerabiać ćwiczenia w pisaniu fonetycznem, w celu wykazania uczniom różnicy, czasem ogromnej, między językiem mówionym a pisanym. Przekładając zdanie, napisane fonetycznie, na język pisany, żądamy od ucznia wyjaśnienia (gdzie to jest możliwe) — dlaczego dany wyraz tak a nie inaczej się pisze. Jak już wspomniałem, ćwiczenia takie tylko od czasu do czasu przerabiać można — bo przecież nietylko pisania uczyć mamy. Na każdej jednak lekcji języka polskiego znajdzie się sposobność przypomnienia uczniom, że niezawsze tak piszemy, jak mówimy, że ucho nie może być wyłącznym naszym przewodnikiem przy pisaniu.

To ciągłe, odpowiednie nastawianie ucznia przy pisaniu obudzi w nim czujność i zmusi go do krytycznego przyjmowania podszeptów ucha.

Oczywiście, jak we wszystkich poczynaniach, tak i tu nierozumna i nieumiarkowana przesada, wyrażająca się w ciągłem budzeniu u dziecka lekceważenia słuchu, nietylko nie doprowadziłaby uczniów do lepszego zrozumienia zasad poprawnego pisania, lecz przeciwnie, wytworzyćby mogła w ich głowach nieopisany chaos.

Stwierdzić więc należy, że ciągłe i usilne zwracanie uwagi uczniów na fakt, iż pisownia niezawsze zgodna jest z wymową i odwrotnie; że istnieją właściwie dwa języki — mówiony i pisany — przyczyniłoby się w dużej mierze do lepszego opanowania przez nich sztuki poprawnego, ortograficznego pisania. Jan Guzik (Wieliczka).

*

Lekcja pod powyższym tytułem przedstawia nikłą wartość, gdyż nie daje dzieciom nic nowego pod względem materjału naukowego. Fakt, że często piszemy tak, jak wymawiamy (zasada fonetyczna), z drugiej strony, że pisownia wyrazów o jednakowem brzmieniu zależy od ich pochodzenia (zasada etymologiczna), jest dzieciom w szóstej klasie już dawno znany. Świadczy o tem pytanie uczniów (przy trzeciej grupie wyrazów: *stóg* — *stuk*) o który wyraz chodzi, bo słuchowo nie można go rozróżnić.

Mojem zdaniem osobnej lekcji na taki temat, zwłaszcza w VI klasie, przeprowadzać nie potrzeba. Przyswojenie dzieciom terminów „zasada fonetyczna“ i „zasada etymologiczna“ jest kwestją kilkunastu minut. Inna rzecz, gdyby chodziło o ćwiczenie w pisaniu wyrazów na podstawie etymologicznej, lecz tego Szan. Kolega nie miał zamiaru przedstawić. M. Jeske (Kębłowo).

Śp. JAN SUCHOWIAK.

W dniu 11 lutego b. r. odprowadziliśmy na miejsce wiecznego spoczynku śmiertelne zwłoki śp. Jana Suchowiaka, ale postać jego w licznych rzeszach żałobnego obrzędu, przybyłych z dalekich zakątków Wielkopolski, żyć będzie w długie lata, a duch jego, praca na tak wielu polach nie wygaśnie w pamięci społeczeństwa. Był bowiem pracownikiem niezmordowanym, twórczym dla dobra szkoły i wzorem sumienności dla nauczycielstwa.

Urodził się 20 marca 1861 r. w Buku, gdzie ojciec śp. zmarłego piastował w mieście urząd kamelarza. Po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego był najpierw czynny jako nauczyciel w Koźminie, po półtorarocznej zaś pracy na tem stanowisku powołała władza śp. Suchowiaka jako nauczyciela do zakładu głuchoniemych, w którym w ćwierćwiekowej przeszło pracy poświęcił się z zamiłowaniem nad kształceniem tych upośledzonych dzieci. Wyniósłszy nieskalaną duszę polską z rodzinnego domu, trzymał się tych zasad całe życie, nie sprzeniewierzając im się nawet na stanowisku pruskiego urzędnika. Gdy z powodu choroby, która kres jego życiu położyła, rychle był zniewolony wstąpić w stan spoczynku, garnął się do każdej pracy, która mu nadarzała sposobność służenia rodakom i polskiej sprawie. Wybrany zaufaniem polskich obywateli do Rady miejskiej, bierze czynny udział w jej pracach, a w szczególności w tych działach administracji miejskiej, w których mógł radą i wstawieniem się służyć rodakom. Niejednokrotnie wytaczał w Radzie miejskiej skargi na upośledzenie polskiego dziecka w szkołach miejskich, wskazując na nieodpowiedni dobór sił nauczycielskich, któreby były zdolne wpajać naukę dziecku polskiemu w myśl pięknych zasad prawdziwej pedagogiki. Swemi wystąpieniami w kłopotliwe nieraz położenie wprawiał władze miejskie, bo jakże się było bronić przeciw oczywistej prawdzie.

Skuteczniejszą jeszcze działalność nad oświatą ludu i jego uświadomieniem mógł podjąć jako kierownik Poradni wychowawczej Rady Narodowej w Poznaniu. Tu nietylko z Polski, ale i z zagranicy przychodzili rodacy po pomoc i radę i każdy wychodził pocieszony. Dla naszych maluczkich szczególną był przejęty troskliwością i miłosierdziem i miał ku temu sposobność jako

członek towarzystwa „Stella“, w którem w ostatnich latach był zastępcą prezesa. Jako doświadczony i szczerze się zajmujący losem ubogiej, chorej dziatwy, był tu cennym doradcą.

Z wielkiem poświęceniem pracował śp. zmarły także przez długie lata w Towarzystwie Pomocy Naukowej im. Karola Marcinkowskiego.

Gdziekolwiek bądź nadarzyła się sposobność, śp. zmarły budził i podtrzymywał ducha narodowego. Należał też do inicjatorów i założycieli Towarzystwa Opieki Kulturalnej nad Polakami, mieszkającymi zagranicą, im. Adama Mickiewicza, którego prezesem był Antoni Osuchowski, i żarliwie Towarzystwo to popierał zwłaszcza na obszarze b. dzielnicy pruskiej.

Jako gorący patrjota należał ś. p. zmarły też do grona tych wśród nas, którzy już na początku światowej wojny wierzyli, że historja świata, to sąd świata -- sąd Boży, i że z tych zmagań ludów, wyłoni się wolna, niepodległa Polska. Do tego celu odtąd zdążała praca śp. Suchowiaka, w tej myśli powołał 10 września 1918 r. Towarzystwo Pedagogiczne do życia. Kiedy w listopadzie 1918 r. nastąpiło na zachodnim froncie wojennym zawieszenie broni, a między postulatami prezydenta Wilsona znalazła miejsce niepodległa Polska, wtedy należał śp. Suchowiak do delegacji trzech, którzy w dniu 20 listopada 1918 r. od naczelnego prezesa prowincji zażądali przydzielenia polskiego doradcy we wszystkich urzędach naczelnych. Śp. Suchowiak był doradcą wydziału dla szkół powszechnych i seminarjów nauczycielskich przy ówczesnej Regencji (Oddz. II a.)

Na tem stanowisku wykazał niespożytą energję i znajomość spraw szkolnych. W małem gronie zaufanych kolegów przygotowywał, jeszcze w czasie zaboru pruskiego, wszystko, co było potrzebne do przyszłej organizacji szkolnictwa powszechnego i seminarjów nauczycielskich. Już w styczniu 1919 r. wszystkie polskie dzieci uczyły się religji i języka w ojczystej mowie a na 1 maja tego roku nastąpił rozdział szkół na polskie i niemieckie. Zważywszy, że nie posiadaliśmy żadnych rezerw polskich nauczycieli, a niemieccy nauczyciele gremjalnie opuścili Księstwo, mogłoby się było zdawać, że szkoły pozostaną bez nauczycieli. Temu przecież śp. zmarły umiał zapobiec, dobrawszy sobie do pomocy odpowiednich inspektorów szkolnych i kierowników szkół.

Na sejmie dzielnicowym za staraniem jego uchwalono, że nauka religji ma być utrzymana we wszystkich szkołach na dotychczasowem stanowisku i w dotychczasowym wymiarze godzin i że szkoły mają być zorganizowane na zasadzie wyznaniowej.

Po przejęciu szkolnictwa w Wielkopolsce przez Ministerstwo W. R. i O. P. w dniu 5 lutego 1921 r. śp. Suchowiakowi oddano jako delegatowi Ministerstwa kierownictwo szkołami polskiemi zagranicą i na tem stanowisku nie szczędził starań, aby umożliwić polskiemu dziecku naukę ojczystego języka. Starania te niezawsze wydawały upragnione rezultaty, nad czem zmarły szczerze ubolewał, ale w pracy podjętej powstrzymać go to nie mogło. Nawet wtedy, kiedy z powodu nadwątlonego zdrowia przeszedł w zasłużony stan spoczynku, ustawicznie zajmowała go praca pedagogiczna, co wskazuje opracowanie obszernej broszury o „Niemieckiem szkolnictwie w Poznańskiem i na Pomorzu". Praca ta daje obraz stanu niemieckiego szkolnictwa w Polsce i jasno na podstawie statystyki zwalcza narzekania władz niemieckich o upośledzeniu szkolnictwa niemieckiego w Polsce. Krótko przed śmiercią otrzymał śp. Suchowiak pozwolenie od p. Ministra W. R. i O. P. na dalsze zajmowanie się szkolnictwem niemieckiem i pracą tą zajął się gorliwie. Jeszcze w przeddzień śmierci pracował w tym kierunku i z zadowoleniem powiedział do rodziny, że pracę skończył. Istotnie — skończył, aby już więcej do niej nie wrócić.

Odszedł od nas, ale w dziełach, które stworzył, i w pamięci naszej pozostanie zawsze.

Cześć Jego pamięci!

Poznań. J. Poprawski, inspektor szkolny.

*

Celem uczczenia swego długoletniego członka założyła Dyrekcja Towarzystwa Pomocy Naukowej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu Fundusz żelazny imienia śp. Jana Suchowiaka z wkładką zawiązkową w wysokości zł 200.—, wzywając społeczeństwo do składania dalszych datków.

Redakcja „Przyjaciela Szkoły" otwiera niniejszem w dowód wdzięczności za współpracę i życzliwość, którą śp. zmarły zawsze obdarzył czasopismo nasze, listę składek czytelników „P. S". na rzecz *Funduszu żelaznego im. śp. Jana Suchowiaka przy Towarzystwie Pomocy Naukowej im. Karola Marcinkowskiego.* Składki prosimy wpłacać na konto P. K. O. 202.920 z odpowiednią wzmianką na blankiecie nadawczym. *Redakcja.*

OCENY KSIĄŻEK.

Roman Zawiliński: *Dobór wyrazów*, słownik wyrazów bliskoznacznych i jednoznacznych do praktycznego użytku. Kraków, 1928, nakładem *Poradnika Językowego*, skład główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa, stron 632. Cena zł 30.—

Zasłużony pracownik na polu językowem, długoletni wydawca *Poradnika Językowego*, znawca i miłośnik języka ojczystego, pracujący niemal przez całe życie nad jego czystością i poprawnością, obdarzył językowo-stylistyczny dział piśmiennictwa polskiego nową, potrzebną i wartościową pracą. Nie jest to dzieło naukowe. Sam autor zaznacza wyraźnie w przedmowie, że jego dzieło „powstało z potrzeby posiadania podręcznika, któryby mieścił na pewne pojęcie wszelkie istniejące w języku wyrazy jedno- lub bliskoznaczne. Idzie bowiem o to, aby w danym razie piszący mógł użyć wyrazu najwłaściwszego i myśli najlepiej odpowiadającego, a więc idzie o dobór wyrazów". Słusznie też nazwał autor podręcznik swój w drugim tytule słownikiem wyrazów bliskoznacznych i jednoznacznych i podkreślił w przedmowie, że ten *Dobór wyrazów* ma służyć praktycznemu użyciu i „nie kusi się o objaśnianie znaczeń, nie popiera ich przykładami, nie szuka tedy niczego, coby mu nadawało charakter naukowy, poprzestając na właściwościach podręcznika i poradnika".

Podręcznik autora jest istotnie nowy w piśmiennictwie polskiem. *Słownik frazeologiczny* Antoniego Krasnowolskiego miał zupełnie inne znaczenie. Tam szło o dobór zwrotów językowych, i rozmiary tego słownika były bardzo małe. W *Doborze wyrazów* Zawilińskiego idzie przedewszystkiem o zestawienie wyrazów dobranych z punktu widzenia ich jednoznaczności i bliskoznaczności. Wzoru na takie dzieło nie miał autor w piśmiennictwie polskiem i dlatego w jego układzie musiał się oprzeć na podręcznikach obcych, mających już — jak mówi — po kilkadziesiąt wydań i bogate za sobą doświadczenia.

Istotą bowiem tego słownika jest jego układ. Autor, przystępując pierwszy w Polsce do takiej pracy i trzymając się już wypróbowanych wzorów obcych, podzielił swój materjał na 6 głównych rozdziałów: I. pojęcia umysłowe, II. przestrzeń, III. materja (treść), IV. umysł, V. wola, VI. uczucie. Każdy z tych głównych rozdziałów, dzieli się na działy i poddziały, a poddziały na grupy szczegółowe, których w całym podręczniku jest okrągło 1000. Ale to tylko dla okrągłości.

A więc np. ostatni rozdział główny pt. uczucia dzieli się na pięć działów podrzędnych: 1. uczucie w ogólności, 2. uczucia osobiste, 3. uczucia społeczne, 4. uczucia etyczne, 5. uczucia religijne. Dział uczuć w ogólności np. będzie miał następujące poddziały: usposobienie, życie uczuć, wrażliwość i przeciwstawiony mu brak wrażliwości, podniecenie, drażliwość i jego przeciwstawienie — brak drażliwości. Wyrazy tych grup zestawione są w ten sposób, że grupy, nie mające przeciwstawnych grup, drukowane są przez całą szerokość strony, a grupy, mające swoje przeciwstawniki, umieszczone są w dwóch obocznych kolumnach tak, że szukający właściwego wyrazu, znajduje odrazu obok siebie wyrazy przeciwstawne.

Ten filozoficzny układ nie byłby jednak wcale praktyczny, gdyż nie każdy znalazłby odrazu rozdział, czy dział, czy grupę, pod jaką umieszczono to

pojęcie, o które mu idzie, i wyraz, który temu pojęciu odpowiada. To też autor poświęcił więcej niż połowę książki abecadłowemu wykazowi wyrazów. Przy każdym wyrazie tego wykazu znajduje się nietylko liczba, wskazująca właściwą grupę, w której ten wyraz się mieści, ale także inne wyrazy z innych grup, do których ten wyraz również może być zaliczony ze względu na rozmaitość swoich znaczeń. To ułatwia doskonale poszukiwanie i czyni podręcznik istotnie i dobrze przystosowanym do użytku.

Tyle o zewnętrznym układzie doboru wyrazów. O wewnętrzne rozmieszczenie wyrazów, o ich przydzielenie do tych lub owych grup można się spierać. Autor nie ma zamiaru dawać filozoficznego układu pojęć i odpowiednio do tego grupować wyrazów. To też uderza czasem jakiś wyraz w grupie, który z nim ma czysto zewnętrzny albo przygodny tylko związek np. *mleko* lub *kołysanka* w grupie *umiarkowanie* (174), albo *patronostwo* w grupie *czyn* (680). Już wyżej rzekłem, że ów tysiąc grup jest tylko dla okrągłości a nie z natury rzeczy, bo to i sam autor zaznacza w przedmowie, że dzieła leksykograficzne nigdy nie są zupełne. Szukałem np. wyrazów, oznaczających dzianie się, dokonywanie się, i w wykazie abecadłowym ich nie było. Będą też jeszcze braki w wyrazach obcych. Nie znalazłem np. przy poszukiwaniu odpowiednika polskiego wyrazów: *absurd*, *komitywa*, *komunikacja*, *obcesem*, *oportunizm*. Ale to są rzeczy zwyczajne nawet w najlepiej opracowanych słownikach. Zresztą autor prosi o uwagi i dopełnienia. Wolałbym też, aby nowotwory i wyrazy gwarowe nie były objęte jednego rodzaju nawiasem. Szkoda, że bezpośrednio po wyrazach obcych nie umieścił autor ich najlepszych odpowiedników polskich, lecz wybranie właściwego wyrazu zostawił poszukującemu.

Po tych wyjaśnieniach i uwagach musi się uznać, że *Dobór wyrazów* jest pracą, przez którą sędziwy autor zyskał sobie rzetelną zasługę. Podręcznik jego przysłuży się wszystkim, używającym języka polskiego, bez względu na poziom tego używania. Znajdą w nim i literaci i kaznodzieje i nauczyciele i urzędnicy nietylko bogaty materjał językowy do porównań, rozważań a nawet do walki z autorem dla dobra sprawy, ale przedewszystkiem nieocenioną pomoc przy pracy zawodowej. I za tę pomoc będą autorowi wdzięczni i bardzo wdzięczni. Tak bogatego zestawienia wyrazów bliskoznacznych i jednoznacznych jeszcześmy nie mieli.

Ignacy Stein.

CZASOPISMA PEDAGOGICZNE.

BIBLJOGRAFJA PEDAGOGICZNA. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Redaktor: Bolesław Kielski. Adres Redakcji: Warszawa, Bagatela 12. Rok VIII. 1928. Wychodzi w czterech zeszytach rocznie. Prenumerata roczna: (1927) zł 6.—.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY. Organ Związku Diec. Kół Księży Prefektów. Redaktor: Ks. Dr. K. Thullie. Adres Redakcji: Lwów, Dąbrowskiego 11. Rok XVII. 1928. Rocznie 10 zeszytów. Prenumerata roczna: zł 15.—.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. Pismo poświęcone sprawom szkoły powszechnej. Organ Związkowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w województwie śląskiem. Redaktor: Józef Łyżbicki. Adres Redakcji: Cieszyn, skr. poczt. 20. Rok XXXVII. 1928. Rocznie 10 zeszytów. Pr. roczna: zł 8.—.

MINERWA POLSKA. Kwartalnik poświęcony historji szkolnictwa i wychowania w Polsce. Redaktor: prof. Dr. Stanisław Łempicki. Adres Redakcji: Lwów, Długosza 10. Rok II. 1928. Pr. roczna: zł 18.—.

MUZEUM. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa. Wydawane staraniem Okręgu Lwowskiego Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Redaktor: Ludwik Bykowski. Adres Redakcji: Lwów, Czarnieckiego 12. Rocznik XLIII. 1928. Rocznie 4 zeszyty. Pr. roczna: zł 12.—.

NASZA SZKOŁA. Organ polskich towarzystw oświatowych i nauczycielstwa prywatnych szkół polskich w Brazylji. Redaktor: Konstanty Lech. Adres: Curityba — Caixa postal 412. Rok V. 1928.

NASZE DROGI. Organ nauczycielstwa szkół powszechnych m. Radomia i powiatu radomskiego. Komitet redakcyjny. Adres Redakcji: Radom, Żeromskiego 51. Rok II. 1928. Rocznie 10 zeszytów. Pr. roczna: zł 10.—.

PEDAGOGJUM. Miesięcznik poświęcony sprawom seminarjów nauczycielskich, preparand oraz kształcenia nauczycieli. Organ Zarządu Gł. Sekcji Seminarjów Nauczycielskich T. N. S. W. Redaktor: Dr. Antoni J. Mikulski. Adres Redakcji: Kraków, Straszewskiego 22 II p. Rok IV. 1928. Pr. roczna: zł 7.—.

POKŁOSIE SZKOLNE. Miesięcznik poświęcony szkolnictwu powszechnemu. Organ nauczycielskich konferencyj rejonowych na Mazowszu Płockiem. Redaktor: Bolesław Popławski. Adres Redakcji: Płock, plac Kanoniczny 4. Rok I. 1928. Pr. roczna: zł 7.—.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktor: Prof. Dr. Józefa Joteyko. Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 123. Tom II. 1927/28. Pr. roczna zł 10.—.

PRACA SZKOLNA. Dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego“, poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną. Redaktor: Marja Librachowa. Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 123. Rok VII. 1928.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. Tygodnik. Organ Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Redaktor: Henryk Galle. Adres Redakcji: Warszawa, Bracka 18. Rok XLVII. 1928. Pr. roczna: zł 12.—.

PSYCHOTECHNIKA. Kwartalnik, poświęcony sprawom poradnictwa i doboru zawodowego oraz innym zagadnieniom z dziedziny psychologji stosowanej. Organ Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego. Redaktor: Dr. Tadeusz Klimowicz. Adres Redakcji: Warszawa, Nowowiejska 7, m. 5. Rok II. 1928. Pr. roczna: zł 10.—.

ROBOTY RĘCZNE. Dwumiesięcznik. Organ Sekcji Naucz. Robót Ręcznych Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktor: Wiktor Snopek, Tomaszów Mazowiecki (Seminarjum.) Rok II. 1928. Pr. roczna: zł 6.—.

RUCH PEDAGOGICZNY. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i nauczania. Organ Sekcji Kształcenia Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktor: Dr. Henryk Rowid. Adres Redakcji: Kraków XII, Lelewela 6. Rok XV. 1928. Rocznie 10 zeszytów. Pr. roczna: zł 8.--.

SPRAWY SZKOLNE. Kwartalnik poświęcony administracji szkolnej, nauczaniu i wychowaniu. Organ Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej. Redaktor: Teofil Szczerba. Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 153, m 6. Rok IV. 1928. Pr. roczna: zł 12.—.

SZKOŁA. Miesięcznik poświęcony sprawom wychowania w ogólności, a w szczególności szkolnictwu powszechnemu. Organ Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktor: Ludwika Rogowska. Adres Redakcji: Warszawa, Senatorska 19. Pr. roczna: zł 8.—.

SZKOŁA I NAUCZYCIEL. Miesięcznik poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życia organizacyjnego nauczycielstwa. Redaktor: Edmund Buda. Adres Redakcji: Łódź, Andrzeja 4, III p. Rok V. 1928. Rocznie 10 zeszytów. Pr. roczna: zł 6.—.

SZKOŁA I WIEDZA. Miesięcznik poświęcony praktyce szkolnej oraz samokształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Redaktor: Stefan Dańcewicz. Adres Redakcji: Lwów, Piekarska 11. Rok II. 1927/28. Rocznie 10 zeszytów. Pr. roczna: zł 14.—

SZKOŁA POWSZECHNA. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Min. W. R. i O. P. Redaktor: Dr. Zygmunt Ziembiński. Adres Redakcji: Warszawa, Foksal 18. Rok IX. 1928. Pr. roczna: zł 6.—.

SZKOŁA SPECJALNA. Kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktor: Dr. Marja Grzegorzewska. Adres Redakcji: Warszawa, pl. Trzech Krzyży 4—6. Rok IV. 1928. Prenumerata roczna: zł 8.—.

WYCHOWANIE FIZYCZNE. Miesięcznik poświęcony higjenie szkolnej i wychowawczej, oraz kształceniu cielesnemu w domu, szkole, armji i stowarzyszeniach. Redaktor: profesor Eugenjusz Piasecki. Adres Redakcji: Poznań, Chełmońskiego 20. Rocznik IX. 1928. Pr. roczna: zł 12.—.

WYCHOWANIE NOWOCZESNE. Organ Tow. Zwolenników Nowoczesnego Wychowania. Redaktor: Jan Hellmann. Adres Redakcji: Warszawa, Nowogrodzka 21, m 3. Rok II. 1928. Pr. roczna: zł 6.—.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Organ Towarzystwa Wychowania Przedszkolnego. Redaktor: Marja Weryho-Radziłłowiczowa. Adres Redakcji: Warszawa, Aleje 3 maja l. 16, m. 6. Rok IV. 1928. Rocznie 12 zeszytów. Pr. roczna: zł 11.—.

ŻYCIE SZKOLNE. Miesięcznik poświęcony nauczycielskim konferencjom rejonowym i wogóle sprawom samokształcenia nauczycieli. Redaktor: Fr. Mittek. Adres Redakcji: Włocławek, Żabia 9. Rok VI. 1928. Rocznie 10 zeszytów. Pr. roczna: zł 9.50.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. M. J. w K. Pytanie. Wydzierżawiłem rolę szkolną. Jakie jest rozliczenie przy obejmowaniu posady przez następnego nauczyciela 1 września b. r. z następcą?

Odpowiedź. Rozliczenie pomiędzy nauczycielem ustępującym a następcą jest w niniejszym wypadku zależne od okoliczności a) czy następca zamierza rolę również oddać w dzierżawę, czy też b) ją sam użytkować.

W wypadku a) należy się następcy czynsz dzierżawny od chwili objęcia posady, t. j. od 1 września. W wypadku b) winien nauczyciel ustępujący nasamprzód zaspokoić dzierżawcę, gdyż kontrakt dzierżawny nie wiąże następcy. Następca winien otrzymać rolę w takim stanie, jak odpowiada gospodarce prawidłowo prowadzonej, oraz ma prawo do ziemiopłodów, których jeszcze nie odłączono od ziemi.

Nauczyciel ustępujący ma prawo żądania zwrotu kosztów uprawy tylko w tym wypadku, gdy odchodzi w ciągu roku urzędowania. Nie znając bliższych danych odnośnie roku urzędowania, nie możemy w tym względzie udzielić konkretnej odpowiedzi.

Powyższe zasady obowiązują w Okręgach Szkolnych Poznańskim i Pomorskim i są zawarte w Instrukcji z dnia 16 grudnia 1903 (Świderski, Zbiór ustaw, str. 266—271). bł.

P. Kol. J. S. w Ł. Pytanie. Czy obowiązują dzisiaj jeszcze „Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen im Regierungsbezirk Posen — Dr. E. Franke"? Czy Inspektorat Szkolny może nakładać karę porządkową pieniężną na podstawie „Gesetz vom 21 Juli 1852, betreffend die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten", str. 62?

Odpowiedź. Przepisy, zawarte w „Franke, Verordnungen", przeważnie jeszcze obowiązują. W każdym bądź razie ma do nauczycieli tymczasowych Okręgu Szkolnego Poznańskiego zastosowanie ustawa dyscyplinarna z dnia 21 lipca 1852. Postępowanie Inspektoratu Szkolnego jest więc prawnie uzasadnione. (Patrz Dr. Świderski, Zbiór Ustaw, str. 234 i dalsze). bł.

P. Kol. M. w St. W sprawie podatku kościelnego (według załączonego upomnienia).

Odpowiedź. Nauczyciel, który jest członkiem danej gminy kościelnej, nie może się uchylać od płaceniu składki kościelnej, uchwalonej prawomocnie przez korporacje kościelne i zatwierdzonej przez właściwą władzę państwową. Z upomnienia wynika, że uchwały korporacyj kościelnych zostały przez Urząd Wojewódzki zatwierdzone.

Przedłożone upomnienie zawiera pewną nieformalność, a mianowicie nie wynika z niego, za jaki przeciąg czasu składkę się pobiera. Podanie czasokresu jest konieczne celem stwierdzenia, czy i o ile upomnienie jest słuszne. Upomnienie bowiem może się odnosić do składki już zapłaconej. Poza tem nie wynika, czy składka jest całoroczna. Członek gminy kościelnej bowiem może żądać rozłożenia składki kościelnej na 4 raty kwartalne, tak jak się opłaca np. podatki państwowe.

P. Kol. J. L. w Z. W sprawie poborów, szczególnie czy można się domagać w razie zaniedbywania lub pomyłek władz wypłacenia należytości.

Odpowiedź. Nauczyciel, posiadający przepisane kwalifikacje, otrzymuje przy mianowaniu uposażenie grupy X szczebla b, bo 6 latach pracy — grupy IX, po dalszych 9 latach — grupy VIII, a po następnych 9 latach — grupy VII (art. 40 ustawy uposażeniowej).

Co do „prawa domagania się(!!)" wyjaśnić wypada, iż wymiar uposażenia nauczycielskiego oparty jest na prawie publicznem. Przepisy te mają charakter norm bezwzględnego ich przestrzegania w interesie publicznym. Jeżeli zdaniem

nauczyciela władza asygnująca mylną stosuje normę, wtedy nauczyciel ma prawo wystąpienia do władzy z wnioskiem o rewizję, przyczem należy podanie to odpowiednio uzasadnić. Władza zaś decyduje na podstawie stanu faktycznego, czy i o ile wniosek znajduje swe uzasadnienie w obowiązujących przepisach prawnych. Przeciw tej decyzji można wnieść odwołanie w normalnym toku administracji i to w ciągu 14 dni od chwili otrzymania rozstrzygnięcia. Władza odwoławcza rozstrzyga ostatecznie.

Natomiast nie ma nauczyciel prawa „domagania się“ takiego — a nie innego załatwienia sprawy. bł.

P. Kol. C. J. w P. L. Pytanie. Ponieważ czyniłem starania o przeniesienie mnie do innej szkoły w ciągu roku, nie chciałem przeprowadzać nowych wyborów do Opieki Szkolnej, której mandat skończył się w r. b. Lecz teraz zostałem zawiadomiony, iż muszę pozostać na zajmowanem stanowisku do końca roku. Więc oczekuję pierwszego zebrania gromadzkiego, by wybory do Opieki przeprowadzić. Tymczasem zostałem zaskoczony takim faktem: Bez żadnego uprzedzenia, Dozór Szkolny mianował wczoraj bez mej i całej wsi wiedzy jednego z mieszkańców wsi Opiekunem Głównym oraz jego zastępcę, pozostawiając mi wybranie dwóch pozostałych członków Opieki. O tem jeszcze nie mam zawiadomienia.

Pytam się zatem, czy takie mianowanie, chociaż oparte na dosłownem brzmieniu art. 67 *(O Opiece Szkolnej)* zgodne jest z treścią wymienionego art., czy trzeba rozumieć wspomniany art., iż Dozór mianuje z pośród wybranej Opieki jednego Głównym Opiekunem lub przynajmniej za zgodą wsi?

Odpowiedź. Punkt 1 art. 67 przepisów tymczasowych o szkołach elementarnych w b. Królestwie Polskiem postanawia: „Opieka Szkolna dla jednej szkoły składa się: 1) z Opiekuna Głównego, mianowanego przez Dozór Szkolny gminy z pośród mieszkańców wsi, osady, czy miasta (w miarę możności z grona rodziców dzieci, uczęszczających do szkoły)“. Z tego postanowienia jasno wynika, że opiekun główny winien być mianowany z pośród mieszkańców wsi, a nie — jak to chce pytający — z pośród wybranej opieki. Obywatele wsi nie mają żadnego wpływu na to mianowanie, to też nie potrzeba zgody „wsi“. bł.

P. Kol. F. w S. K. Pytanie. Jestem na stanowisku nauczyciela-kierownika 2-klasowej szkoły przez lat 9. Cztery lata byłem w b. Kongresówce, pięć w Wielkopolsce. W b. Kongresówce zostałem ustalony czyli stabilizowany, a kiedy przeszedłem do Wielkopolski, uważany jestem za nauczyciela tymczasowego. Zatem nie wiem, czy według nowego dekretu Prezydenta, który wejdzie w życie 1 kwietnia, muszę składać egzamin drugi do ustalenia, czy mogę być zwolniony od takiego po tylu latach pracy, czy egzamina takie odbywać się będą po szkołach, czy jak obecnie przy seminarjach. Czy mogę wnieść, o ile będzie potrzeba, prośbę do Ministerstwa o zwolnienie od egzaminu drugiego.

Odpowiedź. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych (Dz. U. R. P. Nr. 28, poz. 258) nie zwalnia pytającego się od obowiązku złożenia praktycznego egzaminu (II-gi egzamin), gdyż nie odpowiada warunkom art. 7 i 13 rozporządzenia wyżej wymienionego.

Minister W. R. i O. P. może w wyjątkowych wypadkach zwalniać od obowiązku złożenia praktycznego egzaminu, o ile praca interesowanego nauczyciela zostanie uznana za wybitną. (art. 12 rozp.)

Praktyczny egzamin na nauczyciela szkoły powszechnej ma być organizowany w miarę możności w tej szkole powszechnej, w której dany nauczyciel jest zatrudniony. (art. 9 rozp.) bł.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.